

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

RUTH SARA DE O. MOREIRA

**A OFICINA DE MÚSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO NA  
REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA  
2013

RUTH SARA DE O. MOREIRA

**A OFICINA DE MÚSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO NA  
REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Música, Educação e Saúde.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Álvares Campos.

GOIÂNIA  
2013

RUTH SARA DE O. MOREIRA

**A OFICINA DE MÚSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO NA  
REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Dissertação defendida e aprovada em 23 de abril de 2013, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Albernaz

---

Prof. Dr. Estércio Marquez Cunha

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Álvares Campos  
Presidente da Banca

Ao meu marido, Rafael, pelo apoio e incentivo na realização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus porque Ele é a minha verdadeira paz.

Ao meu marido, Rafael, pela dedicação, paciência e perseverança em todos os momentos.

À professora Denise Álvares Campos, minha orientadora, pelo seu empenho e por ter acreditado neste trabalho.

À minha mãe, Neide, aos meus irmãos, Emmanuel e Phelip, e às suas noivas, Priscileny e Heloanna, por terem me proporcionado momentos de grande alegria durante essa caminhada.

Aos meus sogros, Nerivaldo e Vanda, e ao meu cunhado Hugo, por suas constantes orações.

Aos meus amigos, Soraya, Polyana, Denison e Paulinho, porque, mais uma vez, mostraram que fazem parte da minha vida e interessam-se pelos meus sonhos.

Aos meus irmãos, em Cristo Jesus, e ao Pr. Menezes, pelas orações fervorosas e palavras de motivação, sem as quais não seria possível concluir este trabalho.

Às professoras das escolas em que esta pesquisa foi desenvolvida, por terem me recebido e cooperado para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas da Escola Municipal Frei Demétrio Zanqueta, que demonstraram disposição e alegria ao me ajudarem nessa caminhada.

“O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras.  
Umás um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago.  
Isso é o que me parece essencial: o movimento.”

Hans-Joachin Koellreuter

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática das oficinas de música em duas escolas do município de Goiânia de tempo integral, para compreender como a metodologia utilizada contribui para a educação musical e integral dos alunos. Para realizar esta análise, escolhemos a abordagem qualitativa e coletamos dados por meio da observação das aulas de Oficina de Música de duas escolas municipais de tempo integral da Rede Municipal de Goiânia. Além das observações, com a intenção de enriquecer a pesquisa com a descrição de pessoas e situações, os instrumentos de coleta de dados também incluem entrevistas semiestruturadas feitas com as professoras e questionários respondidos por alunos. A análise dos dados seguiu um processo indutivo e interpretativo, a partir do estabelecimento de categorias de análise fundamentadas no trabalho de caracterização da metodologia de oficina realizado por Campos (1988). Percebemos que diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento musical e integral do indivíduo poderiam ser contemplados, ao se adotar a metodologia de oficina como prática de educação musical. No entanto, apenas uma pequena parte desses aspectos foi, efetivamente, evidenciada no processo pedagógico das escolas nas quais se desenvolveu esta pesquisa. Este estudo sugere que a Secretaria Municipal de Educação proponha uma discussão sobre a fundamentação e a prática das propostas de oficina como metodologia de educação musical e que os professores aprofundem o conhecimento que possuem a respeito da metodologia, a fim de contribuírem para a educação musical e integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação musical. Oficina de Música. Escola de tempo integral.

## ABSTRACT

The main aim of this research is to analyze Music Workshops practices in two different full time schools from the city of Goiânia in order to understand how this methodology contributes to students' musical and integrate education. To do so, we have chosen the qualitative approach and have collected the data through the observation of Music Workshops in two different full time schools from the city of Goiânia. In the interest of enrich the research with description of people and situations, the data instruments also include, besides the observations, semistructured interviews with the teachers and questionnaires with the students. The data analyses followed an inductive and interpretive process establishing categories of analyses grounded on the work of methodology characterization of workshops made by Campos (1988). We have realized that many aspects related to musical and integrate development of the individual can be contemplated when a workshop methodology is adopted as a practice of musical education. However, only few of these aspects were effectively seen on the pedagogical process where the research was developed. This study suggests that the Secretaria Municipal de Educação proposes a discussion about the practice and grounding of the workshop proposals as a musical education methodology. From this discussion on, teachers will have the knowledge of how to develop their work so that they can, effectively, contribute to students' musical and integrate education.

**Key words:** Musical education. Music Workshop. Full time schools.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CIACs	Centro Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DEFIA	Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
EMAC	Escola de Música e Artes Cênicas
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
ETI	Escola em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVL	Instituto Villa Lobos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBM	Oficina Básica de Música
OM	Oficina de Música
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RME	Rede Municipal de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 A OFICINA DE MÚSICA: HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>17</b>
2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	17
2.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE RENOVAÇÃO DA PEDAGOGIA MUSICAL.....	18
2.3 PRINCIPAIS EDUCADORES E COMPOSITORES RELACIONADOS À OFICINA DE MÚSICA.....	21
2.3.1 George Self.....	22
2.3.2 John Paynter.....	23
2.3.3 Raymond Murray Schafer.....	24
2.4 A OFICINA DE MÚSICA NO BRASIL.....	25
2.4.1 Hans-Joachim Koellreutter e o grupo Música Viva.....	26
2.4.2. Grupo da Universidade de Brasília.....	28
2.4.3 Outros grupos.....	30
2.5 CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DE OFICINA DE MÚSICA....	31
2.5.1 Desenvolvimento da criatividade.....	32
2.5.2 Utilização de diferentes formas de registros sonoros.....	34
2.5.3 Experimentação e improvisação.....	35
2.5.4 Ampliação do universo sonoro do aluno.....	36
2.5.5 Integração entre as linguagens artísticas.....	37
2.5.6 Educação integral do aluno.....	39

<b>3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A PROPOSTA DE OFICINA DE MÚSICA.....</b>	<b>41</b>
3.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	42
3.2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.....	47
3.3 A OFICINA DE MÚSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.....	52
<b>4 A PRÁTICA DE OFICINA DE MÚSICA EM DUAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.....</b>	<b>55</b>
4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	55
4.2 METODOLOGIA: O ENFOQUE QUALITATIVO.....	55
<b>4.2.1 Os instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>56</b>
<b>4.2.2 A seleção das escolas.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2.3 Procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>60</b>
4.3 DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA A.....	62
4.4 REFLEXÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	64
4.5 DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA B.....	65
4.6 REFLEXÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	68
4.7 QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS A E B.....	69
4.8 ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS A E B.....	73
4.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	76
<b>4.9.1 Síntese dos dados coletados a partir das observações das aulas.....</b>	<b>76</b>

<b>4.9.2 Síntese dos dados coletados a partir dos questionários.....</b>	<b>78</b>
<b>4.9.3 Síntese dos dados coletados a partir das entrevistas.....</b>	<b>79</b>
<b>4.9.4 Análise global dos dados.....</b>	<b>79</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação musical nas instituições públicas de ensino no Brasil encontrou no período que compreendeu as décadas de 1930 e 1940, segundo Amato (2006), um dos seus momentos mais ricos, pois houve a implantação do Canto Orfeônico em âmbito nacional por Villa-Lobos. O Canto Orfeônico, que tinha como objetivos desenvolver a disciplina, o civismo e a educação artística, incentivava a experiência musical por meio do canto de músicas brasileiras, sendo que esta experiência deveria ser levada ao maior número de estudantes que cantavam em conjunto, inclusive, dentro de estádios de futebol. Neste período também houve a “criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas” (AMATO, 2006, p. 151).

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61, instituiu-se a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical que se manteve como disciplina curricular até o início da década de 1970, quando a LDB 5692/71 instituiu a Educação Artística, composta por quatro linguagens artísticas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Apesar de contemplar a música como uma das linguagens artísticas, esta lei incentivava a polivalência como prática pedagógica, uma vez que um único professor deveria trabalhar com várias linguagens, diluindo o conteúdo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, considera a área de artes obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...]” (BRASIL, 1996). Desde a promulgação desta lei, no que diz respeito à música, abre-se espaço para a discussão do que é educação musical e do que pode ou não ser apropriado para a área nas escolas brasileiras (FONTERRADA, 2005).

Logo, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, sendo as quatro linguagens que compõem a área de Artes, puderam ser oferecidas não apenas como atividades, mas como disciplinas do currículo.

Em 18 de agosto de 2008 a educação musical ganhou ainda mais espaço nas escolas brasileiras, pois foi aprovada a Lei 11.769 que altera a Lei 9.394/96 citada anteriormente. De acordo com a nova lei: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008) e as escolas terão três anos letivos para adaptarem-se às novas exigências.

Assim, a legislação brasileira tem aberto espaço para a presença da música nas escolas regulares. Porém, o sucesso da educação musical não depende só das possibilidades apresentadas pela lei, depende, em grande parte, da atuação do professor dentro do espaço educacional. A reflexão sobre questões relacionadas a esta atuação nas escolas regulares de tempo integral do município de Goiânia foi o que gerou a presente pesquisa.

O município de Goiânia mantém algumas escolas funcionando em tempo integral desde 2005 e, atualmente, possui vinte com jornada ampliada, localizadas em diferentes regiões da cidade. O principal objetivo da escola de tempo integral é ampliar o tempo de permanência do aluno nas instituições de ensino, para que ele tenha acesso a uma formação que envolva as diversas dimensões do indivíduo, ou seja, uma formação integral.

Ao pensarmos em uma formação integral não podemos descartar o ensino de artes, uma vez que o mesmo fornece “[...] (I) uma sensibilização ao meio ambiente – implicando uma consciência crítica, (II) o desenvolvimento global da personalidade e (III) a alfabetização estética” (FERNANDES, 2000, p. 19). Considerando a música uma linguagem artística, Fernandes afirma que:

A Educação Musical deve acontecer principalmente na escola regular, onde passamos grande parte da infância e da adolescência, e onde a educação deve ser integral em todos os aspectos, isto é, a escola deve fornecer processos educativos de todas as áreas, inclusive da artística (FERNANDES, 2000, p. 17).

Nas escolas municipais em tempo integral de Goiânia, a educação musical tem acontecido a partir da metodologia de Oficina. Sendo assim, quando o professor inicia seu trabalho neste tipo de instituição, ele recebe orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de que o processo musical não deve acontecer de maneira tradicional, mas dinâmico, adotando-se a metodologia de Oficina. Segundo a SME, como os alunos permanecem um período de tempo maior dentro das escolas, é necessário que eles tenham algumas atividades mais dinâmicas que não envolvam tanto a rotina do quadro e giz.

Existem oficinas que envolvem outras áreas do conhecimento, como a oficina de dança, teatro, informática, letramento, jogos matemáticos, leitura, pintura etc. Considerando que essa orientação não é repassada aos profissionais das demais escolas e que nossa atuação como educador musical se dá exatamente numa escola de tempo integral, interessamo-nos por estudar as especificidades da utilização dessa metodologia nesse contexto.

Nosso interesse fortaleceu-se ao encontrarmos referências à formação integral dos alunos tanto entre as características da metodologia de Oficina de Música, quanto entre os

objetivos das Escolas de Tempo Integral. Esse tipo de educação tem gerado inúmeras discussões na tentativa de “construir políticas públicas com perspectiva de mudança, visando à formação humana dos sujeitos que se educam nas instituições escolares” (GOIÂNIA, 2009, p. 3). A participação da música, como linguagem artística, nessa formação humana dos indivíduos é extremamente relevante pelas habilidades que a educação musical pode promover e também pelo fato de a música surgir como uma manifestação artística muito presente na vida dos jovens, pois:

O ritmo de pulsação excitante e envolvente da música é um dos elementos formadores de vários grupos que se distinguem pelas roupas que vestem, pelo comportamento que os identificam e pelos estilos musicais de sua preferência: *rock*, *techo*, *dance*, *reggae*, *pagode*, *rap*, entre tantos outros (BRASIL, 1998, p. 78).

A música é capaz de unir pessoas que têm pensamentos em comum e mobilizá-las para um mesmo objetivo. Também é capaz de participar da formação integral dos alunos, partindo daquilo que faz parte da realidade deles. Por ter grande poder de influência, a música não deve aparecer como mais uma atividade para preencher o tempo dos alunos enquanto estes estão na escola, ao contrário, a educação musical deve ser utilizada para promover no aluno:

O desenvolvimento de suas habilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal (JOLY, 2003, p. 117).

Nesse contexto, a educação musical aparece como uma grande aliada, uma vez que representa uma possibilidade de formação estética, cultural, desenvolvendo aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Aliada a essa educação, a metodologia de oficina também se ocupa com o desenvolvimento de diversas habilidades do aluno e, para isto, faz uso de recursos diferenciados e apresenta uma nova forma de compreender o universo musical.

O número de alunos atendidos pelas escolas de tempo integral é cada vez maior, uma vez que as escolas regulares de tempo parcial estão sendo transformadas, gradativamente, em escolas de tempo integral. A perspectiva a longo prazo é que, na SME, o ensino fundamental seja oferecido somente por escolas de tempo integral. Por isso, é necessário que o educador musical reflita sobre a situação da educação musical em tais instituições.

Desse modo, a partir da atuação como educadora musical em uma escola integral, dos desafios encontrados e leituras realizadas referentes ao tema, as preocupações inerentes a esse projeto consolidaram-se e indicaram a possibilidade do desenvolvimento de estudos mais

aprofundados sobre a música na escola integral. Para isso, foi necessário realizar uma análise da educação musical em escolas de jornada ampliada, uma vez que o profissional dessa área precisa compreender o que ocorre no ambiente educacional para que sua prática apresente bons resultados.

A proposta para a educação musical é ambiciosa e ainda encontra algumas dificuldades para ser viabilizada. Só o aumento da jornada escolar não é suficiente para garantir que a escola cumprirá sua função social e cultural, é indispensável que haja um repensar sobre o fazer pedagógico. Segundo Cavalieri (2002, p. 94): “A simples manutenção do tempo integral traz desafios para o cotidiano escolar que criam a tensão permanente da busca de soluções, e a expectativa por novas alternativas à vida escolar.”

Diante da abertura das escolas municipais para a educação musical, da proposta de educação pretendida pelas escolas de tempo integral e da adoção da metodologia de oficina, durante sua prática enquanto professora de Oficina na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, a pesquisadora levantou as seguintes indagações: Quais as contribuições da utilização da metodologia de oficina dentro do processo de educação musical do aluno? Esta metodologia contribui para a educação integral do indivíduo?

Para responder essas indagações, este trabalho investigou o processo de educação musical em duas escolas de tempo integral do município de Goiânia. Durante a pesquisa, foram analisadas as práticas das oficinas de música na escola integral, procurando compreender como a utilização desta metodologia contribui, efetivamente, para a educação musical e integral dos alunos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende investigar a educação musical por meio da metodologia de oficina na escola de tempo integral, buscando contribuir para o debate sobre educação musical e sua inserção na escola de jornada ampliada.

Este trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o contexto educacional do século XX e como a metodologia de Oficina de Música ganhou espaço, explicitando como a proposta de educação musical se insere no movimento de renovação da pedagogia musical, que ocorreu na segunda metade do século XX. Para ampliar a compreensão sobre o tema, citamos alguns educadores e compositores que foram importantes no processo de difusão da metodologia em âmbito internacional e nacional e apresentamos as principais características da Oficina de Música.

No segundo capítulo tratamos, especificamente, da escola de tempo integral na educação pública brasileira, expondo como surgiu essa proposta e quais termos legais amparam sua implantação. Posteriormente, partimos para a abordagem da escola de tempo

integral no município de Goiânia, onde se inseriu a nossa pesquisa, e da Oficina de Música no contexto das propostas das escolas de jornada ampliada do município de Goiânia.

No terceiro capítulo nos referimos à pesquisa desenvolvida nas instituições de ensino da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Inicialmente, apresentamos os objetivos da pesquisa, a metodologia adotada, os instrumentos de coleta de dados, os critérios para a seleção das escolas e os procedimentos de análise dos dados. Na etapa seguinte, apresentamos os dados coletados e a análise dos mesmos.

Por fim, nas considerações finais, buscamos responder às questões iniciais que motivaram este trabalho, com o intuito de contribuir, de alguma forma, para o debate acerca da educação musical na escola de ensino regular.

## 2 A OFICINA DE MÚSICA: HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS

Para compreender as ideias próprias da Oficina de Música, é necessário conhecer o contexto educacional em que emergiram as propostas metodológicas de renovação da pedagogia musical. Neste capítulo apresentamos o contexto educacional brasileiro, os principais educadores e compositores relacionados à Oficina de Música em âmbito mundial e nacional, e, por fim, as características da metodologia de Oficina de Música.

### 2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Em diversos países, entre o final do século XIX e início do século XX, iniciou-se um movimento de renovação do ensino que questionava os métodos pedagógicos tradicionais por serem demasiadamente rígidos, centrados no professor (magistrocêntricos) e na memorização, dentre outros aspectos. Esse movimento, denominado de Escola Nova (ou Escola Ativa ou Escola Renovada), tinha como principais características:

[...] educação integral (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercícios de autonomia; vida no campo; coeducação; ensino individualizado. Opostamente ao intelectualismo da escola tradicional, as escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades. Voltam-se para a compreensão da natureza da criança (MATEIRO, 2011, p. 251).

Ao apresentar uma organização de diversas tendências pedagógicas, Libâneo (2011) insere a concepção escolanovista no contexto da Pedagogia Liberal, definindo-a como uma *tendência liberal renovada*. Essa tendência teria duas versões: *renovada progressivista* e *renovada não diretiva*. A primeira delas, na qual se inserem as ideias escolanovistas, caracteriza-se por valorizar o “aprender fazendo”: a experiência, a pesquisa e a descoberta; e o estudo do meio natural e social, partindo sempre de atividades próprias à natureza do aluno e à etapa de seu desenvolvimento com propostas de trabalhos a serem realizados em grupo (LIBÂNEO, 2011). Quanto à *tendência renovada não diretiva*, ela se caracteriza por enxergar o professor enquanto “facilitador” que deve “[...] ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças” (LIBÂNEO, 2011, p. 79).

No Brasil, entre os “pioneiros da Educação Nova”, encontram-se Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira que, juntos com outros intelectuais, foram

responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932. Este manifesto “compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (JUNIOR, 2008, p. 42) e representou um marco da renovação na educação brasileira. Conforme Aranha (2006, p. 265), a Escola Nova contribuiu significativamente para o “enriquecimento e a discussão dos métodos pedagógicos”, visto que

Este projeto exige métodos ativos, com mais ênfase nos processos do conhecimento do que propriamente no produto. Para tanto as atividades são centradas nos alunos, e a criação de laboratórios, Oficinas, hortas ou até imprensa, conforme a linha a ser seguida, deve ter em vista a estimulação da iniciativa (ARANHA, 2006, p. 247).

Essa busca pela renovação do ensino em um contexto global teve repercussões na questão mais específica da educação musical. Segundo Fernandes (2000, p.50-51),

[...] as influências escolanovistas no ensino da música fizeram com que surgissem e se desenvolvessem até a década de 40 importantes métodos de educação musical. Ocorreu então, como na pedagogia geral, uma valorização da educação infantil, recuperando a educação musical da criança já perdida entre o ensino tradicional técnico-mecânico- através de bases ativas e da experiência.

Portanto, vários pedagogos musicais europeus – valorizando princípios semelhantes àqueles que nortearam a Escola Nova – apresentaram propostas que buscavam a renovação das metodologias utilizadas em educação musical, por meio de um ensino musical ativo e experimental.

## 2.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE RENOVAÇÃO DA PEDAGOGIA MUSICAL

A partir da Rítmica de Dalcroze, e dos demais pedagogos musicais que surgiram no final do século XIX e início do século XX, o ensino musical presenciou grandes saltos no que diz respeito à participação ativa do aluno no processo de aprendizagem musical por meio dos denominados métodos ativos, uma vez que os métodos de ensino tradicionais, que “focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical” (FIGUEIREDO, 2012, p. 85), se tornaram incapazes de cumprir a função de uma educação integral, sendo necessárias adaptações à nova realidade.

Podemos caracterizar os métodos ativos como abordagens que se preocupam com a maneira como a criança se aproxima da música, sendo importante que isso aconteça por meio

da vivência. Todos eles “[...] descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (FONTEERRADA, 2005, p. 163), ou seja, o aluno partirá da vivência para chegar ao conhecimento teórico.

As propostas de educação musical baseadas em uma metodologia ativa, especificamente aquelas que surgiram na primeira metade do século XX, receberam a influência do movimento escolanovista e são consideradas por Fernandes (2000) como metodologias modernistas, pois “[...] estão dentro dos cânones do pensamento modernista da primeira metade do século XX” (FERNANDES, 2000, p. 51). Para Fonterrada (2005) os pedagogos musicais desse período pertencem à “primeira geração” de educadores musicais, considerados como “pioneiros no ensino da música” (FONTEERRADA, 2005, p. 109).

Dentre esses pedagogos da primeira geração estão Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Segundo Paz (2000), no Brasil, os métodos da primeira geração que mais se popularizaram foram os métodos de Dalcroze, Willems e Orff.

As propostas desses pedagogos tiveram como foco a música clássica ocidental e o folclore, ou seja, o material sonoro utilizado era predominantemente tradicional. Quanto à maneira como foram sistematizados, esses métodos apresentaram como material didático: cadernos de exemplos e sequências pedagógicas. Apesar de aceitarem a proposta de criatividade e liberdade da Escola Nova, a primeira geração apresentou uma certa limitação ao aluno, pois o desenvolvimento da criatividade teria que acontecer seguindo a sequência pedagógica proposta pelo professor.

Mesmo vivendo um momento de grandes inovações no âmbito composicional, a primeira geração de educadores musicais não se preocupou em se alinhar com a vanguarda musical. E mesmo tendo rompido com alguns princípios de educação do século XIX, continuou trabalhando com os mesmos recursos da linguagem musical utilizados nos séculos anteriores.

Foram os educadores que sucederam à primeira geração que se ocuparam de apresentar propostas que utilizam a música contemporânea. Eles são classificados por Fonterrada (2005) como pertencentes à segunda geração e, segundo Fernandes (2000), como responsáveis pelos métodos contemporâneos de educação musical. Suas proposições foram sistematizadas com ênfase no princípio pedagógico, sendo menos prescritivas e apresentando sugestões e relatos de atividades mais flexíveis. Conforme nos apresenta Gainza (1988, p. 105):

O método representado por um conjunto de idéias, exemplos e sequências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista, será substituído pelo princípio pedagógico, pelo objetivo, pela tendência. Portanto, as respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico serão múltiplas e expressarão a infinita diversidade das realidades e circunstâncias humanas.

A principal característica dessas propostas é a tentativa de criar uma sintonia entre as novas propostas pedagógicas e a estética contemporânea.

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (FONTERRADA, 2005, p. 165).

Segundo Fernandes (2000), as metodologias da primeira geração “utilizaram os princípios ativos da ‘Escola Nova’ mas não utilizaram os ‘novos’ recursos da linguagem musical da época” (p. 52), e esta nova linguagem musical pediu a revisão e atualização de alguns conceitos da pedagogia musical, em que o aluno pudesse manipular tudo ativamente: explorar o ambiente sonoro, criar novos instrumentos, utilizar instrumentos tradicionais de maneira não convencional e descobrir objetos sonoros. Diante dessas questões nasceu uma metodologia de educação musical denominada “Oficina de Música”, que está fundamentada em novas práticas pedagógicas e por uma linguagem musical já utilizada pelos compositores da música erudita contemporânea (FERNANDES, 2000).

As experiências dos compositores da música erudita contemporânea tiveram bastante influência na pedagogia musical, porém, como afirma Campos (1988, p. 28), “elas mesmas foram fruto do contexto histórico, filosófico e social”. Tanto a metodologia de Oficina de Música como a composição contemporânea partem de um contexto onde estava acontecendo a perda dos ideais românticos e uma intensa mudança nos valores e sistemas. Neste momento:

Convivem, então, princípios tonais e novas sonoridades, alcançadas com o afastamento da tonalidade, bem como a exploração do tempo, dando abrigo a um sem número de combinações até então não previstas na composição musical (FONTERRADA, 2005, p. 81).

Neste ambiente em que diferentes princípios tonais e novas sonoridades convivem, alguns compositores e educadores musicais se destacaram no que diz respeito à disseminação das idéias presentes na metodologia de Oficina de Música, como pode ser conferido adiante na breve explanação sobre alguns desses educadores e compositores.

### 2.3 PRINCIPAIS EDUCADORES E COMPOSITORES RELACIONADOS À OFICINA DE MÚSICA

A música erudita contemporânea, que se estruturou a partir das inovações composicionais propostas no século XX, é uma reação aos valores consolidados em séculos anteriores e resultante de um processo criativo que utiliza um novo material sonoro e novas formas de estruturação sonora.

Se o romantismo teatralizou e encenou a música concedendo-lhe caráter indubitável – mas não estilo – se o impressionismo a converteu em pintura de ambiente, cor e hora determinados, e se as denominadas escolas nacionais saquearam e falsificaram as expressões vernáculas, transformando-as em objeto de curiosidade e passatempo do esnobismo internacional, o contemporâneo de atitude legítima – entendida como ação de criar coisas e não de as repetir – sente-se com igual direito a realizar uma reavaliação desapiedada desse velho arsenal, rejeitando todo sentimento de apego a ideais caducos e procurando uma rigorosa higiene mental na música, no sentido de despi-la de truques literários e sentimentais e de conceder-lhe virtual autonomia estética, delimitação definida, concretude espacial (PAZ, 1976, p. 27-28).

Campos (1988) caracteriza a música atual como mais “aberta” por vários motivos: pela busca de novas formas de produção do som; utilização dos instrumentos convencionais de maneira diferenciada; parceria entre música e tecnologia com o surgimento dos instrumentos elétricos; utilização de computadores na composição e pelas diversas formas de compor. Os compositores podem, agora, utilizar todos esses recursos para expressar a nova realidade, por meio do estabelecimento não de um estilo, mas de várias tendências, marcando a

[...] instauração de um período construtivo, de objetividade musical – Stravinsky-Hindemith – de novas concepções harmônicas e estruturais – Schoenberg-Webern – das tentativas microtonais Wychnegradsky-Hába – e finalmente as músicas serial, estocástica, aleatória, concreta, eletrônica, etc. (PAZ, 1976, p. 23).

Neste período, alguns compositores destacaram-se por seu comprometimento com a proposta de tornar a música contemporânea acessível aos estudantes das escolas de ensino regular e “[...] passaram a trabalhar em escolas e universidades, a participar de projetos-piloto e a fazer música (contemporânea) adaptada à nova clientela escolar” (FERNANDES, 2000, p. 65). A pedagogia musical sofreu influência de muitos aspectos da música do século XX. Gainza (1995) afirma que, além de tendências e estilos como o dodecafonismo que podem ser utilizados como tema de investigação, criação e conhecimento, os aspectos que mais influenciaram a pedagogia foram:

[...] música concreta, eletroacústica, improvisação e teatro musical, novas grafias, Oficinas de sons, instrumentos e dispositivos eletrônicos, instrumentos exóticos, instrumentos inventados, objetos sonoros, instrumentos tradicionais executados de maneira não convencional, etc. (GAINZA, 1995, p. 20).

A utilização de novos recursos e da nova estética na prática pedagógica não significa anular um padrão em detrimento de outro, ou seja, a música contemporânea no repertório escolar não deve se opor ou anular a música erudita tradicional, antes, deve

[...] ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura (PENNA, 2010, p. 27).

Dentre tantos outros educadores importantes, veremos adiante como alguns educadores utilizaram os novos recursos da música contemporânea para desenvolverem propostas significativas no que diz respeito ao processo de educação musical.

### 2.3.1 George Self

O educador George Self apresenta uma proposta que busca fugir do adestramento musical dos alunos, evitando a simples repetição de músicas do passado. Não desconsidera os procedimentos da música tradicional e a notação convencional, mas propõe a ampliação das experiências musicais dos alunos por meio de uma escuta mais ativa e da criação e invenção de partituras. Quanto à notação, Self (1967) sugere que não seja indicada a instrumentação para que os alunos e professores possam escolher e experimentar diferentes combinações e, posteriormente, comparar as versões criadas. Para o autor, a escrita da notação simplificada permite que o aluno improvise com mais liberdade.

A música atual se ocupa mais do timbre e da textura que a música mais antiga e menos com a melodia e com o ritmo exato (para os quais foi desenhada nossa notação convencional), são muitas as vantagens da notação simplificada pois permite aos meninos aventurar-se a improvisar com considerável liberdade em um **rango** de sons e ritmos que não seria possível com a notação convencional (SELF, 1967, p. 4, grifo do autor).

Em síntese, os princípios norteadores do trabalho de Self são: trabalhar com organizações rítmicas irregulares, ao invés de enfatizar a regularidade da pulsação; iniciar o

trabalho com os sons da escala cromática e os sons de altura indefinida, levando os alunos a terem consciência da variedade de sons existentes; utilizar, principalmente, os instrumentos de percussão que são divididos em instrumentos que produzem sons curtos, sons de extinção gradual e sons sustentados (o tipo de som deverá ser representado na partitura). Quanto à notação, enfatiza o timbre e não a precisão rítmica e melódica e possibilita diversas versões de uma mesma obra, visto que a notação é imprecisa (FONTERRADA, 2005).

### 2.3.2 John Paynter

John Paynter nasceu em Londres em 17 de julho de 1931 e morreu em 1º de julho de 2010. Ficou conhecido pela defesa de um fazer musical criativo, envolvendo a música contemporânea nas aulas de música das escolas inglesas. Suas ideias quanto à educação musical fortaleceram-se em um contexto de pensamento liberal, que tem como objetivo a educação integral. Para Paynter, a presença da música na escola não se limita à formação de alguns instrumentistas, ao contrário, a música é para todos e precisa ser vivenciada por meio de experiências criativas, seja na composição, na execução ou na audição.

Esse compositor e educador não se preocupou em desenvolver um método específico, mas uma visão de educação musical que se baseia, principalmente, na experimentação de ideias, no fazer criativo. Suas experiências educacionais foram descritas em algumas obras de sua autoria para servirem de inspiração a outros educadores que quiserem adaptá-las a diferentes situações com ênfase na música nova, no indivíduo e na utilização de material disponível para exploração sonora.

Mateiro (2011) afirma que Paynter e Aston compreendem

[a] criança como um ser criativo nato e, por isso, estimulam a criatividade propondo atividades nas quais tanto o professor quanto o aluno têm uma participação ativa e relevante. Consequentemente, a concepção da “escolarização” passa da instrução à educação, na qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são substituídas pelos recursos naturais da criança – curiosidade, imaginação e criação (MATEIRO, 2011, p. 260-261).

Nessa concepção de educação – que se opõe à simples transmissão de conhecimentos – encontra-se o princípio da “educação dos sentimentos” que, segundo Paynter, em estudo realizado por Mateiro (2011), deve acontecer por meio do trabalho com os sons e o silêncio.

É necessário permitir e estimular que o aluno expresse seus sentimentos e visão de mundo através de sons e silêncios. Os artistas, os poetas e os músicos retratam em

suas obras imagens da natureza e situações da vida humana, entretanto, além disso, eles também projetam os seus sentimentos. A educação dos sentimentos deve permear a formação de técnicas específicas, pois sem ela as demais habilidades ficarão vazias (MATEIRO, 2011, p. 251).

Em síntese, o compositor e educador destaca três aspectos essenciais à educação musical nas escolas regulares: a **escuta criativa**, que propõe o trabalho com qualquer tipo de som como fonte de matéria prima da música; a **integração da música com outras áreas artísticas**, visando à educação integral e o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento; a **composição** segundo os princípios composicionais da música contemporânea, considerando a atividade de compor como natural do ser humano. A exploração desses aspectos exige uma postura ativa por parte do aluno e do professor no contexto do processo de educação musical e integral.

### 2.3.3 Raymond Murray Schafer

Outro nome importante no fortalecimento das ideias presentes na metodologia de Oficina de Música é Raymond Murray Schafer, que nasceu em de 18 de julho de 1933, no Canadá, em uma província de Ontário denominada Sarnia. Estudou piano com sua mãe quando criança, ingressou no Royal Conservatory of Music, em Toronto, onde foi aluno de Alberto Guerrero, John Weinzweig e Greta Krauss. Não chegou a concluir seus estudos e foi para a Europa, onde permaneceu por seis anos, seguindo para a Inglaterra (FONTERRADA, 2011).

Quando retornou ao Canadá, em 1962, trabalhou no Centro de Música Canadense divulgando obras musicais importantes, da Idade Média à música contemporânea. Posteriormente, em 1964, iniciou sua carreira acadêmica por meio da pesquisa, docência e criação, em Simon Fraser.

Dessa época datam os primeiros livros sobre educação musical – **O compositor na sala de aula, Limpeza de ouvidos, A nova paisagem sonora, O rinoceronte em sala de aula e Quando as palavras cantam** – que, mais tarde, foram reunidos em um só livro, **O ouvido pensante**, (1991 [1986]), junto a outros artigos esparsos a respeito de educação musical. No período em que permaneceu em Simon Fraser iniciou **The World Soundscape Project** (Projeto Paisagem Sonora Mundial) que marcou internacionalmente sua atuação no campo da ecologia acústica. Como resultado dessa pesquisa, em 1976, publicou o livro **The tuning of the world** (1977), traduzido para o português, sob o título **A afinação do mundo** (2001 [1977]), primeiro estudo sistemático da paisagem sonora mundial (FONTERRADA, 2011, p. 289, grifo do autor).

Raymond Murray Schafer esteve no Brasil em 1990 - no Rio de Janeiro e em São Paulo - e, em 1992, no Rio de Janeiro, São Paulo, Londrina e Porto Alegre. De acordo com Fernandes (2000, p.78), sua vinda “é uma prova de que de certa forma o Brasil tem espaço para a Oficina, a aceita, e isso comprova que existe um sentido de continuidade histórica desse movimento.”

O principal objetivo do trabalho de Schafer (1991) enquanto educador tem sido o fazer musical criativo, pois defende a ideia de que a principal tarefa do professor é trabalhar para sua própria extinção, no sentido de que:

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (SCHAFER, 1991, p. 282).

Seus trabalhos não foram elaborados com o intuito ditar, prescrever, como deve ser o processo de musicalização, ao contrário, possuem um caráter descritivo e apresentam o que pensou por meio do que fez, baseando-se em três premissas:

1. Procurar descobrir todo potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFER, 1991, p. 284-285).

Com relação à descoberta do potencial criativo, para Schafer (1991), a manipulação de elementos musicais proporciona o desenvolvimento da expressão criativa, além de evidenciar os conceitos apreendidos, formar outros conceitos e evitar que a música transforme-se em uma simples acumulação de conhecimento. Criar faz parte da natureza da criança, logo, é necessário que ela tenha liberdade para “brincar”, manipular os sons.

## 2.4 A OFICINA DE MÚSICA NO BRASIL

Todos esses pedagogos contemporâneos influenciaram intelectuais em diversas regiões do Brasil. Um dos precursores das ideias da Oficina de Música em nosso país foi Hans-Joachim Koellreutter que, na década de 1940, ofereceu seminários livres de música na

Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esses seminários influenciaram pessoas que, posteriormente, defenderam suas ideias em vários lugares.

Na Universidade de Brasília (UnB), a Oficina de Música foi sistematizada como disciplina e, na década de 1980, essa proposta chegou a diversas regiões do Brasil através de ex-alunos e ex-integrantes da UnB. Em decorrência desse fato, verifica-se que hoje existem muitas instituições de ensino que ministram Oficina (ou a disciplina Oficina de Música) em cursos de extensão ou de graduação.

Desse modo, Koellreutter e o grupo Música Viva merecem destaque, bem como os professores e compositores que estiveram ligados à UnB e demais educadores que participaram do processo de difusão das propostas de Oficina em outras localidades do país.

#### **2.4.1 Hans-Joachim Koellreutter e o grupo Música Viva**

Hans-Joachim Koellreutter nasceu em 2 de setembro de 1915 na cidade de Freiburg, Alemanha, e realizou estudos de flauta, composição e direção de coro com renomados artistas como Paul Hindemith. Em 16 de novembro de 1937, após experiências significativas na área de performance como flautista, atuando com diversos músicos em diferentes países, chega ao Rio de Janeiro e, em 1938, inicia articulação para a criação do movimento Música Viva, que se deu em 1939.

Esse movimento teve grande influência na implantação da Oficina de Música no Brasil e apresentou três frentes de ação: formação, criação e divulgação, com o objetivo de “[...] cultivar, proteger, promover a música contemporânea e aquela de todas as épocas e estilos [...]” além de “[...] criar espaço próprio para uma jovem música a ser produzida no Brasil.” (KATER, 2001, p. 50).

As ações voltadas para a educação musical estão expressas em vários documentos formulados pelo grupo. No Art. 3º da Constituição Oficial do Música Viva, está presente a meta de “promover uma educação musical ampla e popular sob pontos de vista modernos e atuais” (KATER, 2001, p. 60). O “Manifesto Música Viva 1945”, elaborado pelo grupo, declara:

Consideramos essencial para o ensino musical: 1 – educar a coletividade utilizando as inovações técnicas a fim de que ela se torne capaz de selecionar e julgar o que de melhor se adapta à personalidade de cada um dentro das necessidades da coletividade; 2 – combater o ensino baseado em opiniões pré-estabelecidas e preconceitos aceitos como dogmas; 3 – reorganizar os meios de difusão cultural (KATER, 2001, p. 250).

Koellreutter atuou como compositor, flautista, regente, divulgador e teórico. Deixou uma grande marca na área de educação musical, como se pode verificar através de alguns princípios que direcionaram sua prática:

1 – Aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionamento constante: POR QUÊ?; não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros. 2 – A atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho de educação musical. 3 – O relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana. 4 – A improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical. 5 – O objetivo maior da educação musical: o ser humano (BRITO, 2001, p. 18).

O movimento Música Viva tinha como principal objetivo “[...] implantar um movimento de renovação na realidade musical de sua época [...]” e, para atingir tal objetivo, houve um combate à acomodação predominante no ambiente artístico e musical do momento e um estímulo ao engajamento de jovens músicos junto à criação musical e suas problemáticas atuais (KATER, 2001, p.165).

De acordo com o “Manifesto Música Viva 1945”, o movimento declara que: a educação está acima de tudo, sendo a base para qualquer evolução artística; e a verdadeira finalidade dos meios técnicos de divulgação (rádio, cinema, gravação, imprensa) é a instrução. No contexto dessas concepções norteadoras do movimento e da maneira como os integrantes viam a educação musical, as atividades realizadas pelo grupo contribuíram significativamente para a educação musical brasileira.

De certo a contribuição educacional proporcionada pelo Música Viva não se circunscreveu a um método de aprendizagem musical original e específico, nos moldes daqueles contemporâneos que ainda hoje correntemente se praticam no país. Caracterizou-se sim pela importância atribuída à prática do contemporâneo, seja ao nível interpretativo seja, em especial, ao exercício da criação, portanto, e numa primeira instância, pelo privilégio de “experimentar” sobre o “saber” institucionalizado (KATER, 1992, p. 32).

De maneira resumida e esclarecedora, o movimento via seu papel formador com seriedade e esteve envolvido em diversas atividades para atingir seus objetivos,

[...] por um lado, através do estudo e apresentação de obras (em essencial da contemporânea, mas ainda do “novo” de todas as épocas), difundidos, o mais extensamente possível, mediante edição de boletins, audições comentadas e radiodifusão, por outro, quando da formação musical, através do estímulo da prática criativa desde a fase inicial de aprendizagem (KATER, 2001, p. 81, 82).

Koellreutter ministrou seminários livres de música na UFBA, na década de 1940. Além da Bahia, no Rio de Janeiro - no CBM (Conservatório Brasileiro de Música) e no IVL (Instituto Villa-Lobos) - também havia discussões sobre novas práticas metodológicas, além de um trabalho com as crianças, utilizando novas abordagens sobre a exploração do som e do ruído. “Dessas experiências pedagógicas saíram propostas de Oficina de Música, ligadas à criação musical e estudos do som (em muito semelhantes aos procedimentos dos educadores/compositores)” (FONTERRADA, 2005, p. 199).

Através das improvisações, trabalhava massas sonoras, séries de sons, ritmo diluído (CAMPOS, 1988). Em depoimento, feito em 28 de maio de 1987, o compositor, professor e musicólogo afirmou que possui três premissas que orientam seu trabalho. Primeiramente, não há nada errado em música. Em segundo lugar, questione sempre. Por fim, pergunte sempre “por quê?”. Além dessas três premissas, pode-se dizer que a improvisação é o centro de seu trabalho (PAZ, 2000).

#### **2.4.2 Grupo da Universidade de Brasília**

Foi em Brasília, na década de 1960, no Departamento de Música da UnB, que houve uma sistematização das propostas da metodologia de Oficina de Música como resultado do trabalho de um grupo de professores.

A partir de 1968, Emílio Terraza e Nicolau Kokron começaram a sistematizar os princípios que defendiam para a Oficina de Música. Criaram, então, três disciplinas: E.E.M. (Elaboração de Estruturas Musicais), O.B.M. (Oficina Básica de Música) e O.M. (Oficina de Música) (CAMPOS, 1988, p. 30).

A O.M. era para os alunos com conhecimento mais aprofundado em música, enquanto a O.B.M., para alunos que entraram na universidade no período em que não havia teste específico de música no vestibular, pois, ingressaram alunos com e sem formação musical anterior, tornando-se necessário uma metodologia na qual todos iniciassem rapidamente o fazer musical e desenvolvessem habilidades (CAMPOS, 1988).

Durante a década de 1970, a Oficina tornou-se base para o curso de composição na UnB. Além disso, houve a realização de cursos de reciclagem para os professores das escolas regulares de Brasília em decorrência da Lei 5692/71, que tornava obrigatório o ensino de educação artística nas escolas regulares e propunha cursos de reciclagem para os professores

do ensino básico que atuavam ainda como polivalentes. Sobre este fato, Fernandes (2000, p. 74) afirma:

Acreditamos que essa tenha sido uma das maiores contribuições dos fundadores das Oficinas – o início da realização de Oficinas em escolas regulares de Brasília – numa tentativa de incorporar a Oficina como ponto central da Educação Musical a nível de 1º grau, reciclando professores da recém-criada Educação Artística (FERNANDES, 2000, p. 74).

Emílio Terraza, Conrado Silva, Fernando Cerqueira, Estércio Marquez Cunha e Ângela Carvalho são educadores que foram importantes no processo de difusão das propostas da Oficina de Música e que tiveram alguma relação com a UnB, onde se realizou “a fixação e a sistematização das Oficinas de Música enquanto metodologia de ensino” (PAZ, 2000, p. 240). Alguns desses nomes atuaram como professores da UnB e outros sofreram grande influência das ideias que fomentavam o movimento da Oficina de Música em Brasília.

Emílio Terraza lutou pela sobrevivência e perpetuação da metodologia de Oficina, desenvolvendo uma proposta pessoal que vai além da transmissão de informações, levando em consideração a aquisição de uma estrutura do pensamento (CAMPOS, 1988). Para Terraza, por meio dessa metodologia de educação musical, “[...] podem também ser obtidas conquistas nos demais campos do conhecimento humano, em suas mais diversas formas de manifestação” (CAMPOS, 1988, p. 60).

Conrado Silva compôs o quadro de professores do Departamento de Música da UnB, como professor da disciplina Oficina Básica de Música. Sua definição da metodologia inclui o envolvimento com outras áreas artísticas e a manipulação de objetos sonoros, resultando no desenvolvimento da criatividade e no autoconhecimento. Foi também professor das disciplinas Música Eletroacústica e Laboratório de Composição na Faculdade de Artes Santa Marcelina (SP) e utilizou a metodologia de Oficina na disciplina Música Eletroacústica “com os alunos do curso de Bacharelado em Composição e Regência e também na parte básica do curso de Licenciatura em Educação Artística” (CAMPOS, 1988, p. 60).

Fernando Cerqueira formou-se em composição na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 1969. Em 1970 ingressou como professor da UnB lecionando, entre outras disciplinas, Oficina Básica de Música. Em 1975 voltou à cidade de Salvador, entrando para o corpo docente da Escola de Música da UFBA (NOGUEIRA, 2013). Cerqueira define a metodologia da Oficina como uma forma de

[...] ‘estimular o aluno para uma visão de música livre de preconceitos herdados pela história, que torna viciado o processo de percepção’. Seria uma ‘espécie de lavagem’ de tudo isso, para que o aluno pudesse ‘chegar a entender o fenômeno sonoro e a natureza da própria percepção e como isso se liga à experiência dele’ (CAMPOS, 1988, p. 62).

### 2.4.3 Outros grupos

Além da Universidade de Brasília, encontramos em outros lugares do país atividades e grupos que também foram significativos no que se refere à metodologia de Oficina de Música.

Na década de 80 as Oficinas foram aplicadas na maioria dos estados brasileiros por muitos ex-alunos e por ex-integrantes do grupo inicial da UnB, por outros estudiosos no Rio de Janeiro, como Cecília Conde, Luis Carlos Czeko e iniciativas vindas do próprio IVL (FERNANDES, 2000, p. 76).

No Rio de Janeiro, já no final dos anos de 1960, um grupo de professores (formado por Jorge Antunes, Esther Scliar, Emílio Terraza e Reginaldo Carvalho) iniciou uma série de debates que abriram novas oportunidades no campo da educação musical. A partir dessas discussões foram realizados trabalhos envolvendo os fundamentos da Oficina de Música no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e no Instituto Villa-Lobos (IVL).

Ainda no Rio de Janeiro, em 1970, Cecília Conde atuou no CBM, “em escolas regulares, em várias escolhinhas de arte e em cursos de extensão em inúmeras universidades brasileiras” (FERNANDES, 2000, p. 75). Para a musicista e professora, o Rio de Janeiro favoreceu o movimento de informações porque era considerado um grande centro cultural (FERNANDES, 2000).

Na década de 1970 também aconteceram alguns festivais de música no país que abriram espaço para a discussão e prática de novos conceitos, como o Festival de Música de Ouro Preto. Esse ambiente também contribuiu para o fortalecimento e a difusão da proposta da Oficina. Campos (1988) afirma que a Oficina de Música surgiu também em outros locais (Goiânia, Curitiba, Recife e Belo Horizonte) como disciplina de cursos superiores ou como cursos isolados. Esses trabalhos repercutem até os dias de hoje.

No caso específico da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG), o professor Estércio Marquez Cunha foi um dos grandes responsáveis pela implantação da disciplina nos cursos de graduação, pois, lecionou, entre outras disciplinas, a disciplina Oficina de Música para os alunos de Educação Artística desta instituição. Apesar de não ter sido aluno nem professor da UnB, teve contato com a metodologia por meio do grupo de professores que estava trabalhando no processo de

sistematização da metodologia no Departamento de Música da UnB. Formou-se em Piano, Composição e Regência e compreende a metodologia como “o momento que o aluno tem para exercitar sua criatividade, descobrindo, experimentando e organizando os sons. Entretanto, talvez por ter experiência com teatro, entende que não se deve limitar esse processo criativo à música” (CAMPOS, 1988, p. 63). Atualmente, como resultado do trabalho iniciado pelo professor Estércio, a EMAC trabalha com a disciplina Oficina de Música, que é destinada aos alunos dos cursos de graduação, e com a Oficina de Música, que atende a comunidade goianiense por meio dos cursos de extensão.

Através das Oficinas, os alunos poderão aprofundar seu contato com a música por lazer ou interesse cultural, ou seguir adiante ingressando em um dos cursos em nível superior da EMAC, com vistas ao profissionalismo. A proposta de fazer da música algo vivo, com poder de expressar e transformar o mundo torna as Oficinas uma escola inovadora e diferenciada (ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS, 2012).

Observamos, porém, que existe uma divergência quanto à prática de Oficina de Música oferecida como curso de extensão e a disciplina Oficina de Música disponibilizada nos cursos de graduação. No curso de extensão, trabalha-se com a ideia de que, somente por estarem oferecendo uma proposta pedagógica em que o aluno participe ativamente, tem-se a Oficina de Música. Já no curso de graduação, trabalha-se com a proposta que envolve os princípios de educação musical que orientam a metodologia de Oficina de Música. Tais princípios poderão ser melhor compreendidos na apresentação das características da metodologia a seguir.

## 2.5 CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA DE OFICINA DE MÚSICA

Mesmo com todo o trabalho desenvolvido por diversos nomes da educação musical, o termo “Oficina” ainda tem sido empregado atualmente no meio educacional para denominar diversas práticas pedagógicas que, muitas vezes, não correspondem ao que de fato propõe a metodologia de Oficina de Música. Geralmente, qualquer proposta que envolva uma atividade prática por parte dos alunos é chamada de “Oficina”. Observando este fato, a Dr.<sup>a</sup> Denise Álvares Campos, em seu trabalho intitulado “Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia”, analisou diferentes práticas de oficinas em diferentes lugares do Brasil e constatou que, apesar de existirem divergências entre elas, existem, também, diversas

semelhanças presentes nas práticas que permitiram uma caracterização da metodologia de Oficina de Música.

Essa caracterização foi realizada por Campos (1988), após um trabalho de coleta de dados que constatou semelhanças e diferenças entre as práticas de professores que adotavam a metodologia de Oficina em sua prática pedagógica. A sistematização dessas particularidades semelhantes resultou no trabalho de caracterização dessa metodologia, que tem servido como referência para o desenvolvimento deste trabalho, e a apontou como uma maneira de lutar por um “[...] processo de ensino aberto, centrado no aluno; por um ensino que parta da experiência e não da informação; por um ensino que é orientado e não dirigido autoritariamente” (CAMPOS, 1988, p. 105).

Com base nessa proposta, apontamos em seguida as principais características da metodologia em questão.

### **2.5.1 Desenvolvimento da criatividade**

Uma característica marcante na metodologia de Oficina é o desenvolvimento da criatividade, que deve acontecer durante todo o processo de uma aula de música, ou seja, no momento de execução, de audição e de criação, deve haver uma preocupação por parte do educador em desenvolver a criatividade em seu aluno.

Para Fernandes (2000), com a metodologia de Oficina de Música surgiu um conceito de criatividade que vai além de criar no mundo dos sons, com esquemas e modelos de criação. A nova concepção compreende a criação integral “da fonte sonora ao próprio estilo – e é geralmente imprevisível” (FERNANDES, 2000, p. 58). Por meio dessa criação, o aluno terá mais liberdade para se expressar, assim, conforme nos apresenta Gainza (1988, p. 107), o processo de educação musical trará algumas vantagens:

Uma maior independência diante das formas tradicionais que não ficarão fixadas como referência inquestionável em todo ato de criação individual posterior; além disso, tanto os êxitos como as dificuldades do aluno desenvolverão seu julgamento apreciativo, podendo chegar assim a enfocar com naturalidade crítica o trabalho musical de outros, sem excluir o dos grandes compositores.

O desenvolvimento do potencial criador é uma meta que deve ser almejada por todos educadores, em especial, os educadores musicais. A criatividade no contexto escolar tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, como Eunice M. L. Soriano de Alencar, que escreveu o artigo “Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa”. Neste

trabalho, a pesquisadora nos apresenta algumas razões para se cultivar a criatividade e desenvolvê-la ao longo da vida:

Entre elas, poder-se-ia lembrar o reconhecimento de que a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental. Uma segunda razão diz respeito ao cenário atual, caracterizado por incerteza, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis, que requerem soluções criativas. Uma terceira é que sufocar o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos (ALENCAR, 2007, p. 45).

Estamos vivendo um momento na educação brasileira que se busca a formação integral do indivíduo. Não há como pensar em formação integral, deixando de lado um aspecto tão importante quanto o desenvolvimento da criatividade, visto que abrange o bem estar emocional, a saúde mental, a superação de desafios e problemas, a realização plena e a expressão de talentos.

Ainda segundo Alencar (2007, p. 48): “A criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem”. Esta iniciativa de maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos pedagógicos pode ser favorecida através das propostas contidas na metodologia de Oficina de Música. Com relação a isso, Penna (1990, p. 72) afirma que:

O trabalho criativo que a Oficina propõe e as linhas de atividade que sugere – sensibilização perante a realidade sonora circundante, exploração de possibilidades sonoras, improvisação e estruturação, pesquisa de grafias, ampliação para outras áreas artísticas (cf. Silva, 1983) – são valiosos para a musicalização (PENNA, 1990, p. 72).

A utilização dos instrumentos convencionais assim como a criação de novos também são fatores que estimulam a criatividade dentro da metodologia em questão, uma vez que os instrumentos tradicionais são utilizados de maneira não-convencional, explorando novas formas de produção sonora. Isto se deve ao fato de estarmos vivendo um momento em que se “[...] opera com todo e qualquer tipo de sons, incluindo ruídos. Por isso, é importante estimular a pesquisa e produção de timbres não-convencionais nos instrumentos” (BRITO, 2001, p. 147).

### 2.5.2 Utilização de diferentes formas de registros sonoros

Considerando esse novo conceito de criatividade, há também uma nova proposta, no que diz respeito ao registro musical, que está diretamente relacionada com o processo de composição. A notação musical tradicional exige anos exaustivos de treinamento técnico que normalmente não estão disponíveis para o professor e o aluno da escola regular. No entanto, a criação de novas maneiras de realizar o registro sonoro, como é proposto pela Oficina, com “o uso de novos símbolos prepara o aluno para o treino da notação tradicional, facilitando ao mesmo tempo o processo de criação e execução musicais” (FERNANDES, 2000, p. 23). A intenção desta metodologia não é excluir a notação musical tradicional, mas criar símbolos novos para novas sonoridades de forma que os símbolos tradicionais não sejam o único caminho.

Para Koellreutter existem quatro tipos de notações musicais: notação precisa; notação gráfica; notação aproximada e notação roteiro. A notação precisa se refere à escrita tradicional e visa atingir ao grau máximo de precisão. As outras três notações (notação gráfica, notação aproximada e notação roteiro) são utilizadas na música contemporânea e não se preocupam tanto com a precisão exata, com aspectos quantitativos, mas sim em oferecer uma direção para o executante.

Na Oficina de Música, para representar graficamente os sons percebidos, os alunos devem pensar:

Na impressão sonora, no movimento que o som sugere. É importante realizar exercícios preliminares representando os diferentes sons com linhas, pontos, cunhas etc. Essa etapa inicial do trabalho com a notação é uma fase de conscientização do material, pois o registro gráfico conscientiza as características do som.

Temos cada vez mais que acentuar as relações entre os elementos, treinando uma percepção relativista. Nesse sentido, devem-se realizar pequenas improvisações ou criações sonoplásticas com as crianças sem se preocupar com o nome das notas musicais e sem introduzir a notação tradicional precisa. A notação gráfica relativiza características como: altura, duração, intensidade, densidade, permitindo o exercício de uma percepção qualitativa dos sons. É importante integrar os processos de improvisação e notação: improvisar/escrever/executar o que se escreveu (BRITO, 2001, p. 129).

Todo esse processo de improvisação, de escrita não-convencional e de execução, faz parte de um processo em que os alunos registram coletivamente os sons, os trabalhos de criação, enfim, a música. Desse modo, o processo de registro sonoro diferencia-se das formas tradicionais, uma vez que, além de propiciar o trabalho coletivo, o registro sonoro é feito de forma a permitir a livre criação de símbolos que se distinguem dos tradicionais.

### 2.5.3 Experimentação e improvisação

A relação entre teoria e prática na metodologia de Oficina ocorre de forma diferenciada, uma vez que a manipulação sonora deve preceder o conceito. Segundo Fernandes (2000, p. 69):

O fato da prática não ter (inicialmente) uma teoria, não significa que ela seja desordenada, significa então que é possível, no caso de trabalhar com artes, você ter algumas práticas que precedem a teorização. A teoria vai explicar, vai dar consistência, vai criar uma gramática. Essa gramática, essa teorização que vem posteriormente é o que define os códigos, você vai com isso construindo o conhecimento musical junto com o aluno.

Esta construção do conhecimento musical junto com o aluno, por meio da prática, dá espaço para que ele possa experimentar e manusear o som por meio de qualquer objeto sonoro, ou seja, os alunos podem trabalhar com instrumentos que eles criaram, com seu próprio corpo ou com os instrumentos musicais convencionais, explorando novas sonoridades.

Na sala de música, o ambiente sofreu uma grande mudança, criam-se novos instrumentos feitos dos mais diversos materiais: madeira, papel, metais, vidros, tubos, etc. Tudo que pode produzir sons agora é usado. O próprio corpo passou a ser explorado e a voz utilizada nas concepções mais livres e de formas não convencionais (FERNANDES, 2000, p. 57).

Como nesta proposta a experimentação e a criação ocupam lugar importante, a improvisação torna-se ferramenta fundamental. Algumas questões como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar e refletir são trabalhadas no momento da improvisação. “Por meio do trabalho de improvisação abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados” (BRITO, 2001, p. 45).

Para direcionar o momento de improvisação, Koellreutter desenvolveu uma série de jogos que chamou de “modelos de improvisação”. Tais jogos têm finalidade pedagógica, propondo a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais, sempre estimulando aspectos importantes para a formação do ser humano, pois, para o professor Koellreutter, o maior objetivo da educação musical é o ser humano.

Vale ressaltar que, na improvisação, deve haver integração entre os níveis sensível e intelectual. Ter conhecimento prévio não é garantia de que uma pessoa será criativa, porém, muitas das personalidades criativas da história da humanidade tiveram uma relação profunda

com o conhecimento especializado, com determinada área do conhecimento, ou seja, a bagagem de conhecimento desempenhou um papel positivo no pensamento criativo.

De acordo com Brito (2001, p. 46), Koellreutter afirma que:

Não há nada que precise ser mais planejado do que a improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. O resto é vale-tudismo.

O educador precisa ter uma postura de direcionador, incentivador, e não uma postura autoritária, mas deve ficar atento para que a prática de Oficina de Música não se torne um *laissez-faire*, na qual o aluno se encontra sem orientação e sem referencial para desenvolver o trabalho.

Abandonar o aluno é desconhecer, inclusive, que a aplicação do método da descoberta necessita de um cuidadoso planejamento, que passa pela seleção de conteúdos e pela escolha criteriosa de atividades e materiais, observando-se os pré-requisitos necessários à formação dos conceitos (PENNA, 1990, p. 71).

Ainda que possa ser flexível, o planejamento é fundamental e não pode ser negligenciado, pois, mesmo em atividades que contemplam a livre criação, é necessário que haja orientação e direção do professor, pois sua condução, nesse caso, é fundamental para colaborar com o aluno no processo de formação dos conceitos musicais.

#### **2.5.4 Ampliação do universo sonoro do aluno**

Como dito anteriormente, a metodologia de Oficina de Música está fortemente ligada à música contemporânea e tem como fundamento a ação direta do aluno, que irá explorar os sons de maneira criativa. Para exploração sonora, é oferecido ao aluno um material sonoro amplo, uma vez que, antes de trabalhar com a música, é realizado um trabalho com o som em uma concepção mais ampla que inclui o ruído.

O estudo da “paisagem sonora”, termo criado por Schafer para referir-se aos sons produzidos no meio ambiente, é um grande aliado para que o hábito de ouvir música não fique restrito às salas de concerto, pois o aluno desperta para os sons que estão à sua volta. Os ouvidos de um aluno, educado para a sensibilidade, devem estar sempre abertos, compreendendo o ambiente sonoro da sociedade como uma composição que tem o homem

como seu principal criador. Logo, é necessário desenvolver no aluno a consciência de que somos responsáveis por tornar a paisagem sonora mais ou menos bela.

Minha abordagem acerca desse problema trata a paisagem sonora do mundo como uma enorme composição macrocômica. O homem é seu principal criador. Ele tem o poder de fazê-la mais ou menos bela. O primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma sinfonia de Mozart. Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que poderemos começar a fazer julgamentos de valor. Quais os sons que gostamos? Quais gostaríamos de guardar? Quais não são necessários? Os sons mais delicados estão sendo tragados pelos volumosos ou mais brutais (SCHAFER, 1991, p. 289).

A percepção dessa paisagem sonora levanta questões importantes como a concepção de música apresentada por Schafer, que está presente na prática da metodologia de Oficina. Para o educador e compositor, música é “[...] nada mais que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas que têm bons ouvidos” (SCHAFER, 1991, p. 187). O compositor canadense também sugere que o educador musical estude e compreenda o que está acontecendo na paisagem sonora, até mesmo porque esta paisagem está sendo incorporada à música dos compositores de hoje. Outra questão é a prevenção de sons, considerada tão importante quanto sua produção.

Prevenir a produção de sons significa eliminar sons desnecessários, ou seja, àqueles que, além de prejudicarem a saúde, impedem-nos de perceber sons mais excitantes e saudáveis. O problema da paisagem sonora contemporânea é envolve qualquer cidadão e exige uma postura que conduza a grandes mudanças.

### **2.5.5 Integração entre as linguagens artísticas**

A Oficina de Música possibilita a utilização de recursos de outras áreas como o teatro, a dança, as artes visuais etc. Mas, para que esta prática seja possível, é necessário que o professor de música tenha uma postura interdisciplinar, como sugere Schafer (1991), na qual não há espaço para a fragmentação das áreas de conhecimento, principalmente no que diz respeito ao conhecimento artístico.

Separamos os sentidos para desenvolver acuidades específicas e uma apreciação disciplinada. A música é uma coleção de elegantes eventos acústicos, e seu estudo é útil e desejável, como um meio de cultivar a capacidade auditiva. Mas uma total e prolongada separação dos sentidos resulta em fragmentação da experiência (SCHAFER, 1991, p. 291).

Murray Schafer apresentou com clareza em “O ouvido pensante” relatos de experiência de como a postura de um professor, que tem uma maneira de pensar interdisciplinar, pode produzir bons resultados no processo de educação musical. Para Schafer (1991, p. 301), “pode-se empregar com sucesso técnicas emprestadas de outras disciplinas na educação musical”. Assim, ao colocar em prática aquilo que acreditava em relação à nova postura que o professor deve ter, disse:

Durante um verão, Bill Allgood e eu demos aulas de musicalização num acampamento em Maryland. Sentíamos dificuldades: nada do que propunhâmos despertava realmente o interesse dos alunos. Então, tivemos uma idéia: *beisebol* musical. Dividimos a turma em duas equipes. A equipe lançadora deveria colocar seus “jogadores” nas bases e no campo adversário. Cada aluno tomou seu instrumento. O lançador tocou um motivo ao acaso, que podia consistir uma até tantas notas quanto fossem os jogadores da equipe. O batedor tinha que imitar exatamente esse som no seu instrumento. Cada erro era contado como ponto do adversário. Os acertos equivaliam à defesa de bola. Uma vez defendida, a bola era lançada para o jogador correspondente (por exemplo, o segundo jogador, se o motivo fosse de duas notas), que deveria defendê-la pela repetição do mesmo motivo. Se conseguisse, o batedor era eliminado. Se falhasse, o batedor do outro campo fazia um ponto para sua equipe. Trabalhamos com vários tipos de pequenas sutilezas, mas basicamente o jogo foi assim. Jogamos durante vários dias – e certamente nesse processo nossos ouvidos melhoraram consideravelmente (SCHAFER, 1991, p. 302).

Com isso, observa-se que é possível utilizar, além de outras linguagens artísticas (dança, teatro, cinema etc.), algo que esteja completamente presente na realidade dos alunos, pois “vivemos em uma época interdisciplinar e frequentemente ocorre que uma aula de música recaia em outro assunto” (SCHAFER, 1991, p. 302). Para esses alunos o assunto foi o jogo de beisebol e para os da realidade brasileira, talvez, seja o jogo de futebol.

Assim como foi utilizado um esporte presente na realidade de seus alunos, o professor, de qualquer cultura, pode apropriar-se de coisas que fazem parte da realidade dos alunos, para que estes possam vivenciar, descobrir e redescobrir a música.

A Educação Musical deve trabalhar aspectos auditivos em primeiro plano, mas associações a outras linguagens devem estar presentes através de elementos plásticos, cênicos, olfativos e até gustativos – quando couber, pois a música não pode ser reduzida ao aspecto sonoro (FERNANDES, 2000, p. 28).

Em síntese, para Schafer (1991), a educação deve estar voltada para experiência e descoberta, sendo que o professor deve ser mais um catalisador do que um condutor, que precisa expor questões e trabalhá-las conjuntamente com a classe. Além disso, deve cultivar a música atual sem abandonar o repertório de músicas passadas, para que o artista contemporâneo esteja sempre presente na escola.

O compositor e educador inglês Paynter, mencionado anteriormente como um dos grandes defensores da educação musical criativa baseada na experiência, propõe:

A integração da música com outras áreas como o inglês, artes, matemática, entre outras, e vice-versa, através de projetos que envolvam diversos professores trabalhando em equipe e eliminando da educação os problemas da especialização. Tais projetos poderiam ser desenvolvidos durante semanas específicas, quando o horário escolar seria reorganizado de forma a proporcionar esse trabalho conjunto entre professores e alunos (MATEIRO, 2011, p. 266).

Paynter acreditava que a educação deve ter como principal objetivo a formação integral do indivíduo e cabe ao professor promover essa educação geral, de forma que não haja uma limitação a sua área específica, mas sim uma integração dos elementos presentes no currículo. O professor deve dominar sua área de conhecimento e ter uma maneira de pensar ampla, para que consiga promover uma relação entre as diversas áreas, sendo possível desenvolver um trabalho diferenciado em distintas realidades.

Vale ressaltar que, quando falamos de interdisciplinaridade, não estamos nos referindo à polivalência, em que um professor deve ser responsável por ministrar diversas disciplinas, como no caso do professor de educação artística que tinha que ensinar as diversas linguagens artísticas.

### **2.5.6 Educação integral do aluno**

Quando mencionamos educação integral do indivíduo, referimo-nos ao desenvolvimento das várias dimensões, ou seja, dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Para Gonçalves (2006, p. 3),

[...] o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

O objetivo da metodologia de Oficina de Música, segundo Campos (1988), é conduzir o aluno à aquisição de uma estrutura do pensamento, por meio da experiência com o fenômeno sonoro como um todo e não somente a transmissão e reprodução de informações, havendo um contato com o material sonoro e um estímulo ao desenvolvimento sensorial e criativo da pessoa. Essa ação do homem junto ao material sonoro não está relacionada ao

pragmatismo, ao contrário, o objetivo principal é que se converta em benefício para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Para avaliar esse desenvolvimento, Campos (1988) considera o ser humano em suas várias dimensões contempladas nas definições e nos objetivos relacionados à Oficina de Música, que foram citados por educadores e alunos participantes de sua pesquisa de caracterização da metodologia. A partir deste trabalho de caracterização, observamos que a metodologia de Oficina de Música foi capaz de proporcionar formação integral, pois contemplou aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Paynter, grande defensor das ideias presentes na proposta da Oficina, também fez referência à formação integral por meio da integração entre as artes, como citamos anteriormente, e por meio de um trabalho que estimula a criatividade, como explica Mateiro (2011, p. 251):

Com o objetivo de promover uma educação integral, ele argumentou que a música – assim como a ciência e as demais áreas artísticas – é algo para todos, não podendo ser apenas para alguns. O papel da música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas.

Por trabalhar com um tipo de música que não se fecha em determinados padrões, mas explora novas fontes sonoras, novas escalas, os sons do ambiente (inclusive os ruídos), novos instrumentos, instrumentos convencionais, de forma não tradicional, e a tecnologia, a metodologia de Oficina oferece uma educação musical mais ampla, que envolve a completa participação do aluno, visando desenvolver diversas habilidades e colaborar no processo de formação integral desse aluno.

### 3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A PROPOSTA DE OFICINA DE MÚSICA

Tendo em mente o histórico da Oficina de Música apresentado no capítulo anterior, discutimos, neste capítulo, a articulação desta proposta com a da escola em tempo integral. Primeiramente, traçamos um breve percurso dessa escola no Brasil, particularmente, na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), para compreensão da prática da Oficina de Música na escola de jornada ampliada no município.

De início, é importante compreender que a escola de educação básica, historicamente, teve suas funções ampliadas para além da escolarização básica, que é representada pela aquisição e apropriação da língua materna (leitura, escrita e letramento) e iniciação ao conhecimento sistematizado nos campos da Literatura, Arte, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas.

Essa ampliação das funções da escola resultou na necessidade de estender o tempo de permanência do aluno na escola, principalmente do aluno de escola pública que, muitas vezes, só tem acesso às atividades que vão além dos conteúdos escolares – como atividades artísticas e esportivas – através da própria escola. Ou seja, enquanto uma parcela da população consegue oferecer aos seus filhos uma formação integral por meio do acesso às escolas especializadas, os alunos da rede pública de ensino não têm acesso a essas escolas especializadas, restando-lhes somente o contato com o conhecimento oferecido nas escolas de ensino regular. Dessa forma, torna-se necessário que a escola ofereça oportunidade de o aluno ter acesso a diferentes atividades para uma formação mais completa.

Para Ferreira e Araújo (2012, p. 345),

[...] a escola constitui-se um dos principais *locus* (*sic.*) destinados a garantir o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo, tendo como função primordial preparar o educando para o exercício pleno da cidadania, provocando modificações quanto à maneira de pensar, sentir e interagir em sociedade.

Segundo Machado (2012, p. 267), “há um movimento irreversível em curso na educação pública brasileira. Diversas possibilidades de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas têm sido criadas aos estudantes das escolas públicas nos últimos anos”. Essa ampliação de tempos e espaços deve significar também a ampliação de aprendizagens significativas e não apenas aumento da jornada escolar, assim como deve colaborar para a formação integral de um cidadão, ou seja, uma formação que envolve várias dimensões.

Proporcionar ao aluno uma formação que compreende as suas várias dimensões envolve a compreensão de que a escola, a docência e os currículos ganharam novas dimensões. Segundo Arroyo (2012, p. 45), as novas dimensões dadas à escola, à docência e aos currículos devem dar conta de uma educação integral que exige maior tempo de permanência na instituição de ensino “[...] mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais.”

O texto referência para o debate nacional sobre educação integral, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), justifica a educação integral no contexto brasileiro contemporâneo como uma tentativa de “[...] construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional”. O Brasil é um país onde, “de acordo com o INEP (2003), 16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo e nas regiões mais pobres, como Norte e Nordeste, somente 40% das crianças concluíram o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 13). Isto significa que, apesar de ter um número elevado de alunos frequentando escolas, somente uma porcentagem insatisfatória conclui os estudos.

O debate não se limita apenas ao acesso à educação, uma vez que a discussão envolve, também, a permanência do aluno na escola. Neste sentido, a escola de tempo integral representa uma possibilidade de garantir o sucesso escolar, pois,

[...] considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 13).

Assim, tendo em vista que a escola constitui-se um lugar onde o cidadão pode efetivar seus direitos, a educação brasileira encontra-se diante de alguns desafios para promover o progresso técnico, científico e a transformação social: garantir à população o acesso à educação; trabalhar no sentido de que o aluno ingresso na escola conclua seus estudos e oferecer uma educação de boa qualidade que contemple as diversas dimensões do ser humano.

### 3.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

De acordo com o Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, a “[...] jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas

de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, ficando a critério dos sistemas de ensino a implantação do tempo integral (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, com duração de dez anos, foi elaborado para se desdobrar em planos estaduais e municipais de educação e apresentou como objetivo e meta a necessidade de “[...] ampliar, progressivamente a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” para que haja melhoria no acesso, na qualidade e na democratização do ensino (BRASIL, 2001, p. 62).

O PNE posterior (2011) também contempla a educação em tempo integral em uma de suas metas: “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2011, p. 30), e a estratégia para alcançar essa meta desejada é:

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa (BRASIL, 2011, p. 30).

Para efetivação do que está dito na lei e contemplado em planejamentos, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2006. Diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que envolve apenas o ensino fundamental, o FUNDEB envolve toda educação básica, desde a creche até o ensino médio e

[...] estabelece que para cada aluno matriculado em tempo integral no ensino fundamental, o investimento será 25% maior que o aluno em tempo parcial no mesmo nível de ensino. Para os alunos do ensino médio em tempo integral, o investimento deverá ser 30% maior (SANTOS, 2009, p. 25).

Uma estratégia do governo federal para aumentar a oferta de atividades optativas nas escolas públicas com o objetivo de ampliar a jornada escolar e a organização curricular para promover a educação integral é o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública (BRASIL, 2007, p. 7).

A prioridade deste programa é atender escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado de acordo com o desempenho do aluno em avaliações e taxas de aprovação. O programa é dividido por macrocampos que apresentam diversas atividades definidas: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2007).

No contexto dessa pesquisa, vale detalhar as atividades definidas para o macrocampo Cultura e Artes, que são: Leitura; Banda fanfarra; Canto coral; Hip hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta doce; Cineclube; Prática circense; Mosaico (BRASIL, 2007).

A defesa da escola pública funcionando em tempo integral teve início com o educador Anísio Teixeira, que acreditava que a educação é um direito e não um privilégio. Teixeira ocupou alguns cargos públicos e pode realizar alguns feitos como

[...] a criação da Universidade do Distrito Federal, a implantação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a escola-parque, a direção do CAPES, INEP e do CBPE, a fundação da Universidade de Brasília. Todas as ações precedidas de uma preocupação com o planejamento e a formação de quadros para a educação (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73-74).

Anísio Teixeira também teve participação no progresso do ensino de Arte no Brasil. Dentro do contexto das transformações ocorridas no século XX, no que diz respeito à educação musical, onde cresceu uma educação musical fundamentada na estética e menos utilitária, Anísio seguiu os passos de John Dewey que atuou na América do Norte. Sobre este fato afirma Fonterrada (2005):

Dewey colocara a arte no centro da sala de aula, tirando-a do pedestal em que se encontrava desde o século XIX; exerce grande influência nos meios educacionais

nos Estados Unidos e no exterior, e é um dos responsáveis pela reviravolta no ensino pré-escolar. Sua influência no Brasil é grande, graças à ação do seu discípulo Anísio Teixeira (FONTERRADA, 2005, p. 92).

A Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi a primeira escola pública brasileira com funcionamento em tempo integral, criada em Salvador no ano de 1950. Esta instituição – ao contrário do que tem sido feito atualmente, quando a maioria das escolas é simplesmente transformada em escolas de tempo integral sem estrutura adequada – foi

[...] pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

Teixeira (1977) explica que os alunos permaneciam na escola das 7:30h às 16:30h e as atividades eram divididas em pedagógicas e complementares. As atividades pedagógicas eram realizadas em um complexo denominado escola-classe, e as complementares na escola-parque, com a prática de educação física, atividades sociais e artísticas. A filosofia deste centro educacional propunha:

Oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução” dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1977, p. 130, grifo do autor).

Na proposta estabelecida por Anísio Teixeira havia uma preocupação com a profissionalização do aluno, desta forma, eram oferecidos cursos profissionalizantes. Para Santos (2009):

Na concepção de Anísio Teixeira, a organização do tempo escolar em período integral constitui-se em verdadeira e, imprescindível, possibilidade de avanço para a escola pública. Fica claro que a proposta de oferecer escola em tempo integral, nesse contexto, relaciona-se com as mudanças no mundo do trabalho e com as

transformações sociais e econômicas, especialmente porque esse educador era otimista em relação às possibilidades que todas as crianças poderiam ter na sociedade capitalista, desde que desfrutassem do acesso aos bens culturais oferecidos pela escola (SANTOS, 2009, p. 15).

Na década de 1980 foram formados no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O primeiro foi inaugurado em 1985 e, em 1987, já haviam 127 no estado do Rio de Janeiro. Segundo Santos (2009, p.17), “nos CIEPs o tempo escolar não estava centrado na preparação para exercício de uma profissão, mas na ampliação das possibilidades relativas ao conhecimento e às atividades esportivas e recreativas”.

A experiência dos CIEPs mostrou um problema que impede a permanência da escola pública funcionando em tempo integral no Brasil, pois, depois da implantação desses centros, diferentes gestões assumiram o governo do Rio de Janeiro e posicionaram-se de maneira distinta, sendo que, alguns governos investiam na permanência da escola em tempo integral, enquanto outros tratavam com descaso e transformaram as escolas, que estavam funcionando em tempo integral, em escolas de tempo parcial. Conforme afirma Giolo (2012, p.94): “Essas experiências, de fato, foram truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira”.

Existiram outras experiências, no que diz respeito à ampliação da jornada escolar, dentre elas podemos citar: o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), criado em São Paulo em 1986; os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), instituídos durante o governo de Fernando Collor de Mello na década de 1990; os Centros Educacionais Unificados (CEUS), inventados na época da prefeita Marta Suplicy em 2001.

O objetivo dos CIACs era realizar “[...] ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento da população” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 1995). Com o fim do governo Collor, para não perder os investimentos que já haviam sido realizados, em torno de um bilhão de dólares, “[...] o ministro Murílio Hingel decidiu dar continuidade ao programa em outros termos, inclusive pela alteração de sua sigla, com gastos previstos de 3 bilhões de dólares para o período 1993-1995” (MENEZES; SANTOS, 2002). O projeto passou a ser chamado de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Posteriormente, foi desenvolvida uma pesquisa por algumas universidades brasileiras, a partir da solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), com o objetivo de investigar experiências de ampliação “da jornada escolar no ensino fundamental em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes” (BRASIL, 2009, p. 5). Constatou-se que existem 800 experiências de jornada ampliada relacionadas às redes municipais de ensino. Considerando as dimensões do nosso país e o fato de que a pesquisa não envolveu experiências com as redes estaduais e federais, as 800 experiências podem ser analisadas como sendo uma pequena porcentagem, mas não deixam de ser relevantes:

Por um lado, observa-se que o número de experiências em jornada escolar ampliada atualmente em curso no Brasil e o alcance dessas experiências (especialmente em termos de número de alunos atendidos) ainda são restritos. Por outro, verifica-se, por meio de diversos dados, que os valores são significativos, sinalizando a importância que essa questão vem tomando no cenário educacional brasileiro e indicando, inclusive, uma tendência crescente de expansão (BRASIL, 2009, p. 125).

Seguindo esta “tendência crescente de expansão” no estado de Goiás, a Secretaria Estadual de Educação iniciou, em 2006, a política de atendimento ao aluno em tempo integral, objetivando

[...] garantir a todos os educandos o direito de aprender e levando-se em consideração que a educação produz desenvolvimento e possibilidade de equidade social, visando contemplar as atividades desenvolvidas pela escola, *locus* privilegiado para o acesso ao conhecimento (FERREIRA; ARAÚJO, 2012, p. 348).

Atualmente, segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, existem 120 Escolas Estaduais de Tempo Integral, distribuídas em diversos municípios (ESTADO DE GOIÁS, 2013).

### 3.2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

A Rede Municipal de Educação de Goiânia trabalha com o sistema de ciclos desde 1998, sendo que este consiste em uma proposta que busca alterar os tempos e/ou espaços da escola, ou seja, preocupa-se em mudar as finalidades educacionais que são atribuídas aos tempos e espaços. Os pressupostos do ciclo são:

[...] uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos-educandos; a percepção dos envolvidos no processo pedagógico e a valorização de seus saberes sócio-culturais; a construção de propostas interdisciplinares como alternativa para a superação da fragmentação do trabalho escolar; uma efetiva gestão democrática a partir dos espaços de participação popular no interior da escola; a utilização da avaliação escolar emancipatória; e a adoção de uma prática de planejamento participativo (FREITAS, 2004, p.11).

No sistema de ciclos os alunos não são distribuídos conforme o conhecimento adquirido, mas de acordo com a faixa etária, ou seja, há uma adaptação do tempo de escolaridade às características culturais, biológicas e psicológicas do educando. Esse sistema também se diferencia do tradicional seriado à medida que o aluno tem mais tempo para sua aprendizagem, pois não precisa aprender todo o conteúdo em um ano, já que só existe a retenção no final de cada ciclo. Em decorrência desse fato, em alguns lugares do país o sistema de ciclos foi implantado

[...] como medida para combater a distorção idade-série nas escolas públicas e, particularmente, na tentativa de buscar uma nova compreensão para o processo de aprendizagem. Isto porque na estrutura ciclada o aluno não precisa necessariamente adquirir todo o conteúdo em apenas um ano letivo e ganha mais tempo para sua aprendizagem (SANTOS, 2009, p. 40).

No município de Goiânia, a estrutura dos ciclos é dividida em três, sendo que o ciclo I compreende a infância, de seis a oito anos; o ciclo II a pré-adolescência, de nove a onze, e o ciclo III a adolescência, de doze a quatorze anos.

No processo de construção da cidadania, o espaço escolar é direcionado por princípios democráticos, tornando-se um espaço criativo de exposição do que é produzido pela comunidade escolar. Segundo a Rede Municipal de Educação de Goiânia em sua proposta curricular:

Um dos objetivos dos ciclos é garantir o direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que se vive, ao assumir a condição de sujeito interativo. A concretização desse direito exige outra compreensão do que seja o processo de ensino-aprendizagem e de como se articula com a totalidade da formação humana (GOIÂNIA, 2008, p. 61).

Como um dos objetivos do sistema de ciclos adotado pelo município de Goiânia é o de promover a formação integral, a proposta da escola funcionando em jornada ampliada é coerente com a proposta dos ciclos, porém, não é um pré-requisito que a escola funcione em ciclos para poder atender os alunos em tempo integral, já que existem escolas com o sistema

seriado em outras redes de ensino que também funcionam em tempo integral (SANTOS, 2009).

Uma vez que todas as escolas municipais em Goiânia adotam o sistema de ciclos, a SME de Goiânia, pensando na necessidade de oferecer a formação integral, iniciou a implantação das escolas de tempo integral em abril de 2005, começando com 7 escolas e tendo, atualmente, 20 funcionando dessa maneira. Para realização desta pesquisa, recebemos da SME uma relação dessas escolas por unidades regionais. As unidades recebem nomes atribuídos pela própria SME e trabalham em tempo integral e regular. As escolas de tempo integral, segundo a relação que recebemos (em dezembro de 2011), atendem a um total de 4.092 alunos e estão distribuídas como mostram os quadros a seguir.

Quadro 1: Relação das escolas de tempo integral da Unidade Regional Brasil Di Ramos Caiado - 2011

<b>Nº</b>	<b>Escola</b>	<b>Educandos</b>
1	EMTI GO – 04	38
2	EMTI Moisés Santana	215

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Quadro 2: Relação das escolas de tempo integral da Unidade Regional Central - 2011

<b>Nº</b>	<b>Escola</b>	<b>Educandos</b>
1	EMTI Benedito Soares de Castro	210
2	EMTI Jardim Novo Mundo	198
3	EMTI Paulo Teixeira de Mendonça	190
4	EMTI Profª. Silene de Andrade	198

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Quadro 3: Relação das escolas de tempo integral da Unidade Regional Maria Helena Batista Bretas - 2011

<b>Nº</b>	<b>Escola</b>	<b>Educandos</b>
1	EMTI Alonso Dias Pinheiro	252
2	EMTI Dona Belinha	200
3	EMTI Francisco Bibiano de Carvalho	233
4	EMTI José Carlos Pimenta	128
5	EMTI Regina Helou	230
6	EMTI Residencial Barravento EMTI Mª Nosídia	360
7	EMTI Santa Terezinha	38

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Quadro 4: Relação das escolas de tempo integral da Unidade Regional Jarbas Jayme - 2011

Nº	Escola	Educandos
1	EMTI Georgeta Rivalino Duarte	201
2	EMTI Grajaú	360
3	EMTI Targino de Aguiar	215

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Quadro 5: Relação das escolas de tempo integral da Unidade Regional Maria Thomé Neto - 2011

Nº	Escola	Educandos
1	EMTI Frei Demétrio Zanqueta	213
2	EMTI Mal. Ribas Júnior	314
3	EMTI Santa Rita de Cássia	36
4	EMTI Zevera Andrea Vecci	263

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

De acordo com o programa elaborado pela SME de Goiânia em 2009, o atendimento em tempo integral oportuniza o desenvolvimento de atividades artísticas, para que o aluno se desenvolva não só nos campos cognitivos mas também nos afetivos e psicomotores. Segundo este documento, a implantação da escola de tempo integral faz-se necessária não apenas pelo fato das crianças e adolescentes permanecerem um período de tempo diário maior na escola (das 7:50h às 16:30h), mas porque “proporciona aos filhos da classe trabalhadora o acesso aos bens culturais” (GOIÂNIA, 2009, p. 7).

Apesar de afirmar que se preocupa com a formação dos alunos e não somente com a ampliação do tempo de permanência dos mesmos na escola, a SME não realizou mudanças na estrutura física desses espaços educacionais, que recebiam os alunos em tempo parcial, para recebê-los em uma jornada ampliada. Ao contrário, algumas escolas que passavam por problemas com relação ao quantitativo de alunos e poderiam ser fechadas foram transformadas em escolas de tempo integral em uma tentativa de recuperá-las.

A questão da estrutura física das Escolas de Tempo Integral (ETI) representa um grande problema para o desenvolvimento desse tipo de instituição. É necessário que toda ETI tenha “[...] refeitório, área de convivência, quadra coberta, laboratório de informática, laboratório de ciências, salas de leitura, salas ambientes amplas (multiuso) e baterias de sanitários e chuveiros” (GOIÂNIA, 2009, p. 23). Porém, nem todas contam com todo esse aparato físico, o que tem comprometido a qualidade do ensino e aprendizagem.

Sobre a estrutura física ideal, o PNE diz que:

[...] à medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários (BRASIL, 2001, p. 57).

Ou seja, não houve uma preparação quanto à rede física para receber os alunos por um período de tempo maior, o que pode prejudicar o processo de formação do cidadão, visto que, para que haja uma formação envolvendo diversos aspectos do ser humano, são necessários recursos como, por exemplo: refeitórios onde os alunos deverão fazer as refeições e adquirir bons hábitos; bibliotecas; banheiros bem estruturados que ofereçam condições de promover a higiene básica; locais para descanso, já que o aluno ficará um período de tempo maior na escola, participando de atividades diferenciadas etc.

Para Arroyo (2012, p. 44), no processo de construção das escolas de tempo integral, para que realmente se promova a formação integral do aluno, é necessário pensar, dentre outras questões, sobre o espaço em que serão realizadas as atividades pedagógicas. Dessa forma, para “[...] superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula”, faz-se necessário que as políticas públicas deem

[...] maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos, salas de aula, número de alunos, pátios, salas de oficinas, de projetos, de esporte, lúdicos, artes, música, artesanato, convívios (ARROYO, 2012, p. 44).

Em 2004 foi elaborado um regimento escolar que auxilia a escola em sua organização e trabalho diário, porém, o documento não trata das especificidades de uma escola em tempo integral. Na maioria das vezes os estabelecimentos ainda não contam com as diretrizes específicas para nortear o trabalho desenvolvido. Como resultado de discussões entre a equipe técnica da Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), gestores escolares, professores e demais profissionais da área da educação, em 2009, foi elaborado outro documento, denominado “Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral”, apresentado em versão preliminar, até o presente momento, pois aguarda aprovação do Conselho Municipal de Educação. Esse documento

[...] apresenta as diretrizes gerais que fundamentam a concepção e a implementação das escolas de tempo integral na Rede Municipal de Goiânia, cujas orientações subsidiam gestores e professores para o planejamento, a organização e a avaliação

das atividades curriculares que compõem o Projeto Político Pedagógico da escola (GOIÂNIA, 2009, p. 7).

Apesar da inversão na ordem dos acontecimentos, uma vez que, primeiramente, instituiu-se a escola de tempo integral para depois preocupar-se com as diretrizes para o seu funcionamento, a SME tem oferecido diversos cursos de formação para professores e para o grupo diretivo dessas instituições, com o objetivo de proporcionar uma formação mais específica e construir as diretrizes necessárias de forma coletiva. Os professores e coordenadores que frequentam esses cursos são responsáveis por transmitirem para o coletivo o que foi discutido, além de levar para o curso os anseios e as preocupações do corpo docente.

As diretrizes estão sendo elaboradas com o auxílio de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás que, durante os cursos de formação oferecidos aos professores da Rede, apresentam uma fundamentação teórica sob a orientação da SME. Além dos cursos oferecidos pela própria SME, também há um incentivo à participação de cursos oferecidos por outros grupos que sejam referentes à escola de tempo integral.

### 3.3 A OFICINA DE MÚSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

De acordo com o “Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral”, “[...] considera-se Escola de tempo integral aquela que em seu Projeto Pedagógico propõe ampliação de carga horária diariamente, que proporciona atividades educativas para além das previstas no ensino regular, com olhos para o desenvolvimento integral do estudante” (GOIÂNIA, 2009, p. 16). Segundo este programa, promover o desenvolvimento integral do estudante “[...] pressupõe um aluno que se desenvolva não só nos campos cognitivos ou afetivos, mas também no ético, social, lúdico, estético, físico e biológico” (GOIÂNIA, 2009, p. 6).

A SME de Goiânia afirma que as escolas de tempo integral devem “[...] priorizar no desenvolvimento dos conteúdos básicos e conteúdos diversificados as atividades que envolvam a pesquisa, a experimentação, o movimento, a disciplina, o compromisso, as atividades lúdicas, o trabalho coletivo e o respeito pelo outro” (GOIÂNIA, 2009, p. 17).

Os conteúdos diversificados das escolas de tempo integral são pensados por eixos temáticos, pois “[...] ampliam o desenvolvimento de atividades, possibilitando assim que a comunidade escolar tenha maior flexibilidade para elaborar o seu currículo” (GOIÂNIA, 2009, p. 18). São eles: Assessoria pedagógica; Tempo livre (turno intermediário); Ciências,

tecnologias, linguagens e comunicação; Sustentabilidade (dos ambientes e pessoal); corpo e movimento; Cidadania. O número de conteúdos diversificados oferecido pela escola será determinado pelo número de alunos da unidade escolar.

A área de música encontra-se dentro do eixo temático “Ciências, tecnologias, linguagens e comunicação”, e o texto que o documento traz sobre educação musical é: “análise de letras, ritmos, clássicas, MPB (choro, bossa nova, moda de viola e sertanejo), instrumento, músicas, orquestras, bandas, conjuntos, percussão, canto coral” (GOIÂNIA, 2009, p. 19). Além desta citação, dentro do eixo temático “Corpo e Movimento”, também há uma menção à música, quando esta é citada como uma atividade artística juntamente com dança, artes visuais e teatro.

Não existe neste “Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral” nenhuma declaração de que os conteúdos diversificados devem ser oferecidos sob a forma de oficina, porém, quando o professor é lotado em uma escola de tempo integral, ele recebe orientação da SME de que deve trabalhar os conteúdos diversificados, utilizando a metodologia de Oficina, o que para eles é sinônimo de trabalhar de forma lúdica, por meio da pesquisa e experimentação. Tal orientação é passada oralmente em conversa com o professor que se dispõe a trabalhar na escola em tempo integral, havendo também uma conscientização de que, como os alunos permanecem mais tempo na escola, os casos de indisciplina podem ser mais frequentes.

Inicialmente, nos primeiros anos de implantação das escolas de tempo integral, as atividades eram divididas por turnos, sendo que o turno matutino ficava responsável pelos conteúdos básicos (Geografia, História, Matemática, Ciências, Arte<sup>1</sup>, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física) e o turno vespertino pelo conteúdo diversificado. No entanto, observou-se que essa divisão trouxe grandes problemas para a organização dos alunos, pois os mesmos enxergavam as atividades do currículo diversificado como um momento exclusivamente lúdico sem necessidade de disciplina. Para tentar reverter esse problema, reorganizou-se o espaço e o tempo da escola, de forma que, atualmente, as atividades referentes aos conteúdos básicos e conteúdos diversificados são mescladas nos dois turnos, ou seja, tanto pela manhã quanto à tarde têm-se aulas do currículo obrigatório e aulas de oficina de diversas áreas. Para a SME,

---

<sup>1</sup> A disciplina Arte pertence às disciplinas que compõem a Matriz Curricular, e a Oficina de Música está inserida nos conteúdos diversificados.

[...] na experiência com a organização intercalando o currículo ficou evidenciado a maior possibilidade de interação entre as áreas de conhecimento. Reafirmando assim a necessidade de diálogo entre os conteúdos básicos com os conteúdos diversificados do currículo. Esse intercâmbio proporciona uma dinâmica, um movimento na unidade escolar e nas aprendizagens do aluno (GOIÂNIA, 2009, p. 22).

Observamos no documento “Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral”, que contém orientações gerais para a ação de gestores e professores, que a orientação teórica para o professor de música é incompleta e não traz nenhum esclarecimento. Dessa forma, o que se realiza nas aulas de música das escolas de tempo integral fica em aberto, deixando a cargo do professor decidir o que irá trabalhar e como irá atingir seus objetivos.

Mesmo defendendo com veemência a educação integral e não a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a SME parece ter sido incoerente ao elaborar o “Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral”, pois, o documento, ainda que veiculado de forma preliminar, deixou lacunas que, a nosso ver, podem trazer prejuízo para a formação do aluno.

## **4 A PRÁTICA DE OFICINA DE MÚSICA EM DUAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

No segundo item deste trabalho, fizemos uma explanação sobre o histórico e as características da Oficina de Música. Em seguida, falamos sobre a escola de tempo integral no Brasil e em Goiânia, detalhando como a proposta de oficina se apresenta nas escolas de tempo integral do município de Goiânia. Neste capítulo, abordamos aspectos relacionados à pesquisa<sup>2</sup> que desenvolvemos nas instituições de ensino para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos.

### **4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA**

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a prática das oficinas de música em duas escolas de tempo integral do município de Goiânia, para compreender como essa metodologia contribui para educação musical e integral dos alunos. Como objetivos específicos, podemos destacar:

- Analisar o projeto da Rede Municipal de Educação de Goiânia que fundamenta a prática da Oficina de Música;
- Analisar como são trabalhados, nas Oficinas de Música das duas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, os aspectos diretamente relacionados à educação musical - como o desenvolvimento da percepção, a utilização da linguagem musical tradicional e contemporânea, o registro sonoro, a forma como são utilizados os instrumentos musicais e os objetos sonoros, a improvisação e a utilização de outras linguagens artísticas – e aspectos relacionados à educação integral do aluno, tais como a socialização, a autoexpressão e a criatividade;
- Compreender o que norteia a prática dos professores e quais os recursos que são oferecidos para que seu trabalho seja realizado.

### **4.2 METODOLOGIA: O ENFOQUE QUALITATIVO**

Para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, escolhemos a abordagem qualitativa. Quanto às características desse tipo de abordagem, para Lüdke e André (1986, p. 13), “[...]”

---

<sup>2</sup> Para resguardar a identidade dos professores e alunos participantes da investigação, os respectivos nomes dos sujeitos não são revelados ao longo deste trabalho.

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Além dessas características apresentadas por Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa também se caracteriza por: levar em conta o contexto em que acontecem os fatos; não ser comparativa, mas buscar entender cada caso; ter como enfoque aquilo que é observado e apresentar uma análise indutiva dos dados (BRESLER, 2000).

Este enfoque foi considerado adequado para o desenvolvimento da pesquisa porque, ao analisarmos como a metodologia de Oficina de Música contribui para a educação musical e integral do indivíduo, foi necessário uma imersão nas escolas para a coleta de dados, que são descritivos, ou seja, foram analisados buscando-se o máximo de fidelidade à forma como foram registrados com grande enfoque para as observações.

A intenção não foi estabelecer uma comparação entre os dois casos, mas utilizá-los para compreender como se dá o processo dentro da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Desse modo, o mais importante não foi o produto final, mas a forma como se deu todo o processo de desenvolvimento da metodologia de Oficina de Música, sem deixar de lado o contexto no qual estão inseridas as duas escolas analisadas.

Bresler (2000), quando se refere à pesquisa qualitativa na área de educação musical e da música de forma geral, afirma que:

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, os estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos acerca do uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Isto é só o começo, e o campo de estudos parece estar aberto a novas e excitantes questões para explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais (BRESLER, 2000, p. 17).

Assim, com base nas características próprias do enfoque qualitativo, direcionamos a coleta de dados conforme expomos a seguir.

#### **4.2.1 Os instrumentos de coleta de dados**

Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados: observações das aulas de Oficina de Música, questionários com os alunos e entrevistas semiestruturadas com os professores.

A pesquisadora, considerada por Bresler (2000, p. 7) “instrumento-chave” da pesquisa qualitativa, foi a responsável por coletar os dados durante um período de observação das oficinas de música (situação estudada) das escolas municipais de tempo integral (ambiente natural).

A característica essencial da observação na pesquisa qualitativa é que ela não busca uma observação neutra nem gerar uma descrição neutra. Ao contrário, ela assume que toda observação é necessariamente subjetiva e impregnada de ideologia subjacente ao pesquisador e dos demais indivíduos envolvidos no estudo, portanto não busca um distanciamento no qual não acredita (FREIRE, 2010, p. 29).

O foco das observações, que foram direcionadas por um roteiro (ANEXO A) e registradas por meio de filmagem, foi o desenvolvimento das atividades propostas na Oficina de Música e dos alunos diante dessas atividades. Sendo assim, o possível desconforto gerado pela presença da pesquisadora em sala de aula foi atenuado, pois a perspectiva de análise não levava em conta o comportamento dos sujeitos, mas a metodologia utilizada nas aulas.

Todos os cuidados para que as observações fossem realizadas com o máximo de discrição, visando interferir o mínimo possível no processo e dando liberdade para que os sujeitos se manifestassem, foram tomados. Os questionários (ANEXO B) foram respondidos pelos alunos, com o objetivo de compreender a forma como Oficina de Música contribuiu para a educação musical dos mesmos, apresentando suas perspectivas e descrições do que fazem nessas aulas.

As entrevistas (ANEXO C) foram realizadas com os professores de música das duas instituições, para buscar compreender como essa metodologia contribuiu para a educação musical dos alunos, partindo da fundamentação prática dos professores e de como eles desenvolvem o processo pedagógico como coordenadores de oficinas. Com formato semiestruturado, uma vez que nesse tipo de pesquisa “o direcionamento das perguntas não deve apontar para um determinado tipo de resposta, mas pressupor abertura para o inesperado” (FREIRE, 2010, p. 35), esta etapa seguiu os critérios da pesquisa qualitativa, tendo em vista que:

As entrevistas são dirigidas não como inquéritos acerca de como as pessoas se sentem, mas sim de modo a captar múltiplas realidades ou percepções de uma qualquer situação e de maneira a ajudar na interpretação do que está a acontecer. As entrevistas podem também ser úteis para se ter acesso a observações que o investigador não consegue fazer directamente (BRESLER, 2000, p. 19).

Vale ressaltar que a escolha por realizar entrevistas com os professores e aplicar questionários com os alunos teve a intenção de enriquecer o trabalho, porque os relatos apresentam a visão do educador e do educando quanto ao processo de educação musical. As observações feitas no decorrer apresentam apenas um ponto de vista da pesquisa, “[...] uma tentativa para captar as perspectivas e percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador” (BRESLER, 2000, p. 7).

#### **4.2.2 A seleção das escolas**

Para a escolha das escolas disponíveis para a realização da pesquisa, a SME enviou, via e-mail, uma lista com todas as escolas que funcionam em tempo integral, totalizando vinte escolas. Após o contato telefônico, verificou-se que, no conjunto dessas vinte escolas, somente cinco trabalhavam com Oficina de Música e, dentre estas, duas foram selecionadas. Atendendo a um critério específico, as escolas escolhidas deveriam atender turmas finais do ciclo II no turno matutino (período disponibilizado para a coleta de dados na instituição).

A opção pelas turmas finais do ciclo II se deu porque, como são turmas de conclusão de ciclo, haveria a possibilidade de que os alunos que frequentavam estes agrupamentos estivessem participando da Oficina de Música há mais tempo. Logo, a formação musical e integral desses alunos recebeu mais influência da metodologia, o que poderia contribuir positivamente para nossa análise.

Como a proposta da Rede Municipal de Educação considera os educandos em suas diferentes idades (conforme esclarecido no capítulo II), as turmas são divididas por faixa etária, ou seja, no ciclo I encontramos as turmas A, B e C que compreendem os alunos de 6, 7 e 8 anos, respectivamente. Já no ciclo II temos as turmas D, E e F que compreendem os alunos de 9, 10 e 11 anos, respectivamente.

As escolas escolhidas foram a Escola Municipal em Tempo Integral Regina Helou e a Escola Municipal em Tempo Integral Marechal Ribas Junior, que serão denominadas “escola A” e “escola B”, respectivamente. Da mesma forma, as professoras das escolas serão nomeadas “professora da escola A” e “professora da escola B”.

Na Escola A, a turma selecionada foi a F e, na Escola B, a turma E. Não foi possível selecionar a turma F na escola B porque os alunos desse agrupamento não participam de Oficina de Música. Fato este que não foi esclarecido por nenhum funcionário da instituição, quando foram questionados durante o processo de seleção das escolas. Localizada na Vila

Maria Dilce, na periferia da região Noroeste de Goiânia, essa escola atende, aproximadamente, 230 alunos dos ciclos I e II.

A escola B situa-se na Vila Redenção, região Sul da cidade de Goiânia. Esse bairro, apesar de também ser da periferia, é mais antigo e também mais centralizado. Próximo à escola B, podemos encontrar alguns centros comerciais importantes como Shopping Center e hipermercados. Dessa forma, é considerada uma região mais desenvolvida do que a da escola A. A escola B atende, aproximadamente, 320 alunos dos ciclos I, II e III.

Após a seleção das escolas, foi feito o contato com a SME para a elaboração do ofício com autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas duas instituições. Com o ofício em mãos, verificou-se com os diretores das duas escolas a disponibilidade em participar do trabalho. Depois da autorização dos diretores, buscamos o consentimento dos professores de Oficina de Música para a observação das aulas, realização de questionários com os alunos e entrevistas com os professores.

Inicialmente, planejamos observar 8 aulas de cada turma, porém, no decorrer da pesquisa, verificamos que não seria possível atingir esta meta porque as escolas tiveram diversas mudanças no horário das aulas. Nos dias em que deveria haver aula nas turmas selecionadas, as professoras de música tiveram que se ausentar por questões de saúde, para realização de cursos ou, mesmo estando na escola, tiveram que cobrir a ausência de outros professores, ministrando aula em outras turmas. Dessa forma, observamos 7 aulas na Escola A e 6 aulas na Escola B.

Cada turma observada tinha cerca de 30 alunos, porém somente 25 alunos da Escola A receberam autorização dos responsáveis para preencher o questionário e 11 alunos da Escola B. Logo, o total de alunos que responderam ao questionário foi de 36.

Quanto à formação das professoras, a da escola A graduou-se no curso de Licenciatura em Arte-educação, habilitação em Música, pela Universidade Federal do Pará, em 2000. Atuou como professora de Artes Visuais (com História da Arte) por 10 anos, uma vez que, segundo relato da professora em entrevista, a Licenciatura em Arte-educação possibilita a atuação em qualquer linguagem artística. Seu trabalho com a área de música iniciou em 2012, na escola analisada, como professora de oficina.

A professora da escola B formou-se em 1996, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música. Fez especialização na área da educação (Psicopedagogia, Educação Infantil e Gestão Escolar). Desde 1995 atua como professora de música em escolas e rege coral infantil, juvenil

e adulto em escolas e igrejas. Iniciou seu trabalho com Oficina de Música em 2012 na escola em que realizamos nossa pesquisa.

#### **4.2.3 Procedimentos de análise dos dados**

Ao estabelecer os procedimentos para a análise de dados, consideramos a seguinte afirmação de Bresler (2000, p. 22):

Para a maior parte dos projectos qualitativos, a análise dos dados é uma tarefa informal, frequentemente, grandiosa e de difícil realização. Existem muitas informações a excluir e poucas que sustentem as impressões dominantes. O investigador trabalha com aquelas que lhe parecem promover melhor compreensão, descrevendo-as em pormenor, e, frequentemente, voltando a expor a questão que se está a investigar. A análise de dados é uma forma de arte.

Durante a coleta de dados, realizamos também a organização dos mesmos, que consistiu no preenchimento das tabelas de observação após a realização das observações; na transcrição das entrevistas após a realização das mesmas e na observação da frequência das respostas dos questionários. Após essa fase, realizamos uma seleção das informações pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa com o objetivo de analisarmos o material obtido de maneira mais sistemática.

Primeiramente, foi realizada a organização de todo o material que foi dividido em partes para depois identificarmos tendências e padrões relevantes. Posteriormente, realizamos a avaliação dessas tendências e padrões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise dos dados seguiu um processo indutivo e interpretativo, sendo este um dos motivos pelos quais se optou pela pesquisa qualitativa, por seu caráter subjetivista. Como, para alcançarmos o objetivo proposto, consideramos a perspectiva dos professores e alunos, é importante, também, que haja espaço para as impressões do pesquisador.

Estas categorias se fundamentaram em pontos levantados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Álvares Campos em seu trabalho intitulado “Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia” (1988), no qual a pesquisadora discorreu sobre a caracterização da metodologia de Oficina de Música a partir da observação de práticas de oficina em diferentes regiões do país. O estudo apresentou características convergentes e divergentes, quando comparadas entre si, e o trabalho de caracterização foi feito a partir dos aspectos comuns entre as diferentes práticas observadas.

A escolha do trabalho da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Álvares Campos se deu pelo fato de que a lista de verificação para observações em sala de aula, o roteiro para entrevistas e o questionário, utilizados por ela, apresentaram pontos relevantes que nos conduziram ao nosso objetivo.

Após a leitura da lista de verificação, do roteiro de entrevista e do questionário, selecionamos os pontos que consideramos mais importantes para a nossa pesquisa e elaboramos as **categorias de análise**. Essas categorias envolveram os aspectos relacionados à educação integral e à educação musical.

As **categorias de análise** que tratam dos aspectos ligados à educação integral envolvem questões relacionadas:

- À criatividade;
- À socialização;
- À autoexpressão dos alunos durante as aulas.

As **categorias de análise** que tratam dos aspectos ligados à educação musical envolvem questões relacionadas:

- Ao desenvolvimento da percepção;
- À utilização da música contemporânea;
- Ao registro da música contemporânea;
- À utilização da linguagem musical tradicional;
- À utilização de objetos sonoros diferenciados;
- À presença de outras linguagens artísticas;
- À utilização de instrumentos musicais;
- À improvisação.

É importante ressaltar que todos esses aspectos, utilizados como **categorias de análise**, estão de acordo com o posicionamento dos teóricos que foram apresentados no capítulo I, no qual estão contidos os aspectos relacionados à Oficina de Música que contribuem para a educação musical e integral.

### 4.3 DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA A

#### **AULA 1**

Esta aula foi dedicada ao ensaio para o Festival de Artes promovido pela SME. Os alunos ensaiaram a música “Canto das três raças” com instrumentos de percussão. A turma foi dividida em quatro grupos: percussão, capoeira, dança e dança com percussão. A música foi executada três vezes, e os alunos demonstraram bastante entusiasmo com a proposta. Entre uma execução e outra, a professora fazia correções em todos os grupos. O espaço utilizado para o desenvolvimento da aula foi a quadra de esportes.

#### **AULA 2**

Dando continuidade aos ensaios para o Festival de Arte, nesta aula, a professora chamou os grupos separadamente para ensaiarem na sala de dança (sala espelhada) e, assim, corrigiu pequenos detalhes, que não puderam ser corrigidos com o grupo maior. Houve durante toda a aula colaboração por parte de todos os alunos, de forma que, todos se envolveram com a música e a atividade proposta.

#### **AULA 3**

A aula foi dedicada a mais um ensaio para o Festival de Artes, porém, dessa vez todos os alunos ensaiaram juntos na sala de dança. Houve um pouco de tumulto e os alunos mostraram-se inquietos durante todo o ensaio. A professora encontrou dificuldades para coordenar a aula, devido à indisciplina. Talvez, a agitação dos alunos justifique-se pelo fato da sala ser pequena para comportar o número de alunos que estavam lá dentro movimentando-se.

#### **AULA 4**

A aula teve início com uma conversa da professora com os alunos sobre a apresentação da música “Canto das três raças”, que havia sido realizada no dia anterior. A professora explicou que era necessário esperar o resultado dos jurados para saber se os alunos iriam prosseguir para a próxima etapa. Posteriormente, a professora falou sobre a

apresentação para comemoração dos 45 anos de aniversário da escola. Para essa apresentação ensaiariam a música “Asa Branca”. Alguns alunos seriam selecionados durante as aulas, conforme o desenvolvimento de cada um, uma vez que a apresentação envolveria flauta, percussão, violão, canto e coreografia. Logo, somente os melhores em flauta poderiam apresentar-se tocando flauta e assim seria com os outros grupos. Neste momento, alguns alunos manifestaram-se quanto ao desejo de participar de determinado grupo. Após escrever a letra da música no quadro, a professora fez o desenho com a posição das notas na flauta para os alunos poderem revisar, sem o ritmo.

## **AULA 5**

Nesta aula a professora continuou o trabalho com a música “Asa Branca”, utilizando a flauta doce. Primeiramente, fez os desenhos com as posições das notas da música no quadro. Em seguida, os alunos fizeram a leitura de todo o trecho que iriam tocar sem preocupação com o ritmo, seguindo a regência da professora. Conforme ela apontava para as notas, eles tocavam. Não houve preocupação com a afinação e, em diversos momentos, os alunos mostraram-se incomodados com a qualidade do som que estavam produzindo, afirmando que as flautas estavam desafinadas. Diante desse posicionamento dos alunos, a professora afirmou que a culpa era dos alunos, pois eles que desafinavam as flautas, então, ela tinha que dar as flautas desafinadas para eles utilizarem nas aulas e guardar as flautas afinadas para as apresentações. A aula aconteceu na sala de aula com a metade da turma, pois a outra metade foi para a aula de informática.

## **AULA 6**

Neste dia a turma foi dividida em três partes: uma parte foi para a aula de informática, outra para o ensaio da festa junina e outra ficou na Oficina de Música, de modo que somente seis alunos participaram desta aula. A aula começou 30 minutos após o sinal ter batido, nesse tempo, os alunos tomaram café da manhã (dentro da sala); realizou-se a divisão das turmas e a professora fez, novamente, os desenhos com as posições das notas da música no quadro. Os alunos se dispuseram a ajudar a preencher os desenhos. Após entregar as flautas, todos demonstraram bastante entusiasmo e organizaram-se para tocar a música “Cai, cai, balão” que já sabiam tocar. O exercício desenvolvido foi o mesmo da aula anterior: leitura da música “Asa Branca” sem preocupação com o ritmo, seguindo a regência da professora. Durante a

aula, ela voltou a afirmar que estava selecionando os melhores para dividir os grupos para a apresentação.

## AULA 7

Como nesse dia faltaram três professores, a turma não foi dividida. Ficaram todos em sala com a professora de música, que passou um vídeo de aproximadamente 25 minutos que relacionava a matemática com a música, e os alunos responderam a um questionário referente ao filme. O filme abordou as relações estabelecidas por Pitágoras entre matemática e música no estudo do monocórdio; as relações de proporcionalidade entre os instrumentos (família das cordas); os compassos; a diferença de tamanho entre as cordas do piano e os sons produzidos (grave/agudo); as células rítmicas; a diferença de sons produzidos quando assopramos tubos de tamanhos diferentes. Os alunos demonstraram entusiasmo tanto no momento de assistir o filme quanto de responder ao questionário.

### 4.4 REFLEXÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após descrever as aulas realizadas na escola A, pudemos refletir sobre a prática de Oficina de Música na escola de tempo integral e a formação musical e integral dos alunos a partir das categorias de análise estabelecidas inicialmente. Descrevemos abaixo alguns aspectos que nos chamaram atenção em nossa reflexão.

Com relação ao processo de educação integral percebemos que:

- Quanto à realização de atividades que estimulam a **criatividade**, observamos que durante as aulas a professora priorizou a reprodução de canções como “Asa Branca” e “Canto das três raças”. Não houve um momento para que os alunos pudessem fazer suas próprias composições, criar seus próprios instrumentos, fazer registro musical ou improvisar. Não houve uma preocupação significativa com o desenvolvimento da criatividade dos alunos por meio das atividades propostas na Oficina de Música.
- Quanto à realização de atividades que promovam a **autoexpressão**, observamos que os alunos puderam se expressar por meio da prática de canto e, enquanto tocavam os instrumentos, não houve a oportunidade de eles demonstrarem criação ou improvisação musical.
- Quanto às atividades de **socialização**, foram realizadas atividades em grupo. Para ensaiar o “Canto das três raças” a turma foi dividida em quatro grupos: grupo 1 – percussão;

grupo 2 – capoeira; grupo 3 – dança; grupo 4 – dança e percussão. A professora os orientou alunos para que sempre houvesse diálogo entre os integrantes dos grupos, para que existisse sincronia na execução. Durante as aulas em que estavam utilizando a flauta doce, a professora enfatizou a importância de esperar o colega e não tocar cada um no momento em que lhes parecesse melhor.

Com relação ao processo de educação musical, percebemos que:

- Em relação às atividades que trabalham **percepção**, os alunos vivenciaram a pulsação da música “Canto das três raças” quando tiveram que acompanhá-la com instrumentos de percussão marcando a pulsação.
- Não observamos nenhuma atividade que contemplasse a **música contemporânea**.
- Não observamos nenhuma atividade que contemplasse o **registro da música contemporânea**.
- A **linguagem musical tradicional** foi trabalhada na prática de instrumentos e canto, e também foi abordada no filme que foi apresentado na aula 7.
- As aulas não contemplaram atividades com **objetos sonoros diferenciados**.
- Observamos que nas aulas 1, 2, 3, 5 e 6 os alunos trabalharam com **instrumentos musicais** tradicionais (percussão ou flauta doce), de maneira convencional, acompanhando a música “Canto das três raças” ou aprendendo “Asa Branca”.
- Em nenhum momento, observamos atividades que contemplassem a **improvisação**.
- Quando trabalhou o “Canto das três raças”, a professora propôs atividades com **outras linguagens artísticas**, como capoeira e dança.

#### 4.5 DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA B

##### AULA 1

Esta aula aconteceu em uma tenda e foi utilizada para ensaio da apresentação do dia das mães. Como a professora de música dividia as turmas com a professora de dança para realização das oficinas, excepcionalmente, neste dia, a turma não foi dividida e as duas professoras coordenaram o ensaio. A professora de dança trabalhou os passos da coreografia e a de música auxiliou na parte relacionada ao canto. Os alunos demonstraram bastante entusiasmo durante o ensaio. O fato de a aula estar relacionada a uma apresentação parece ter motivado todos a participarem. Apesar dessa motivação demonstrada durante aula, ainda foi

possível observar diversos momentos de indisciplina que prejudicaram o desenvolvimento da atividade. Uma boa parte da aula, aproximadamente 20 minutos, foi dedicada ao deslocamento dos alunos até a tenda e ao café da manhã, logo, foram 40 minutos de ensaio.

## **AULA 2**

Nesta aula a maior parte da turma estava participando de um evento fora da escola, e a oficina aconteceu com 4 alunos (duas meninas e dois meninos) na sala de dança. Inicialmente os alunos cantaram duas canções que haviam aprendido em aulas anteriores, sem acompanhamento de nenhum instrumento, e uma das canções tinha divisão de vozes em um pequeno trecho. Depois, a professora pediu que escolhessem novos timbres, utilizando o corpo, para a música “Yapo”. Esta é uma canção que em cada palavra os alunos marcam a pulsação, fazendo um som corporal, totalizando 4 timbres: batendo as mãos na coxa; batendo as mãos no peito; estalando os dedos; batendo as mãos na cabeça. Com a nova atividade, os alunos teriam que escolher outros timbres. Antes de criarem, os alunos lembraram a versão original no tempo normal, com variações no andamento, fazendo somente os sons corporais e retirando algumas palavras. Para finalizar, a professora fez a brincadeira “Escravos de Jó”, utilizando o corpo. Os alunos demonstraram grande satisfação ao participarem de todas as atividades.

## **AULA 3**

Como na aula anterior muitos alunos estavam ausentes, algumas atividades foram retomadas. A aula aconteceu na sala de dança com 9 alunos, os outros estavam com a professora de dança. A primeira atividade proposta foi a marcação da pulsação, utilizando instrumentos da bandinha rítmica (coco, agogô, tambores, pandeiro, Black Black, triângulo, platinela) de músicas instrumentais tocadas no cd player. Cada aluno escolheu o instrumento que gostaria de utilizar. Como foi um dos primeiros contatos dos alunos com a bandinha rítmica durante a Oficina de Música, cada aluno mostrou o timbre do seu instrumento para que os outros pudessem conhecer. Posteriormente, com a turma dividida em dois grupos, cada grupo fez a mesma atividade proposta na aula anterior: de escolher outros sons corporais para percutir enquanto canta “Yapo”. Para finalizar, os alunos foram agrupados em duplas e cada dupla tocava seu instrumento em uma palavra da música “Yapo”. Durante todas as atividades os alunos participaram com satisfação e, durante o momento de criação, houve um efetivo

trabalho em grupo onde todos participaram dando sugestões. A professora participou da criação, ajudando os alunos a organizarem suas ideias e lembrando sempre da importância de respeitar o trabalho do colega.

#### **AULA 4**

Esta aula foi dedicada para o ensaio da música “Goiás é mais”, que encerraria a festa junina. A turma não foi dividida e ficaram, aproximadamente, 30 alunos com a professora de música e dança na sala de dança. A professora de música informou os alunos que os ensinaria a cantarem e, posteriormente, a professora de dança entraria com alguns movimentos. Antes de começar o ensaio, a professora falou um pouco sobre o compositor da música e explicou que alguns cantores haviam feito a gravação, mas quem compôs a música foi Moacyr Franco. Os alunos ouviram uma gravação da música para se familiarizarem e, para ensiná-la, a professora cantava uma frase, enquanto tocava teclado, e os alunos repetiam. Durante esse processo foram feitas correções relacionadas à afinação e ao ritmo. Em determinado momento alguns alunos começaram a fazer o ritmo que estava sendo feito no teclado com as palmas, e a professora os incentivou fazendo algumas correções para que todos pudessem bater palmas juntos, explorando diferentes formas de bater palmas. Os alunos estavam empolgados com a apresentação e um pouco agitados, o que causou um pouco de indisciplina, mas em nenhum momento demonstraram falta de vontade de estarem participando.

#### **AULA 5**

Esta aula aconteceu com 10 alunos e na sala de dança. A primeira atividade proposta foi a exploração de diferentes sons, que podem ser produzidos pelo nosso corpo. Depois, utilizando esses sons, com um aluno marcando a pulsação em um agogô e com a sala dividida em dois grupos, a professora deu diferentes células rítmicas para cada grupo executar, sendo que eles teriam que seguir a regência para fazer silêncio e retornar a tocar. Durante toda a atividade os alunos participaram dando sugestões de possíveis timbres e a professora ouvia com interesse. Para finalizar, a mesma atividade foi feita com os alunos utilizando os instrumentos da bandinha rítmica. Inicialmente, eles tiveram um pouco de dificuldade para conseguir realizar a atividade proposta, mas perseveraram com entusiasmo, e a professora, pacientemente, prosseguiu até que o objetivo fosse alcançado.

## AULA 6

Primeiramente, a professora dividiu a turma em duplas, sendo que, cada dupla, ficou responsável por tocar uma célula rítmica com os instrumentos da bandinha. Em seguida, os instrumentos foram utilizados para acompanhar canções que os alunos haviam aprendido em outras aulas, com arranjos estabelecidos anteriormente pela professora. Para finalizar, sentados em círculo no chão, cantaram “Escravos de Jó”, utilizando as clavas. Neste momento, alguns ficaram impacientes com o erro dos colegas ao passarem as clavas, mas a professora aproveitou a situação para orientá-los sobre a necessidade de ter paciência com o colega e ajudá-lo.

### 4.6 REFLEXÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com relação ao processo de educação integral percebemos que:

- Quanto à **criatividade**, os alunos foram conduzidos a explorarem os sons corporais, observando a diversidade de timbres, e a criarem uma sequência com esses sons para a canção “Yapo”. Quando estavam ensaiando a canção “Goiás é mais”, espontaneamente, os alunos criaram um acompanhamento com palmas. Logo, podemos afirmar que houve preocupação por parte da professora em propor atividades que estimulassem a criatividade por meio da criação musical e não somente a reprodução. Houve, também, uma valorização da produção dos alunos, como no caso do acompanhamento com palmas citado anteriormente.
- No que diz respeito à **autoexpressão**, observamos que durante todas as aulas os alunos mostraram-se muito à vontade para sugerirem, tanto na escolha das atividades que eles gostariam de fazer, quanto na parte musical propriamente dita. Além das diversas sugestões, os alunos expressaram-se por meio da prática de canto, da execução de instrumentos de percussão, da exploração dos sons do corpo, das atividades relacionando o canto e a dança (aulas 1 e 4) e da criação musical.
- A maioria das atividades foi proposta para serem realizadas em grupos, mostrando a ênfase dada no aspecto da **socialização**. Em diversos momentos a professora conversou com a turma, conscientizando os alunos sobre a necessidade de ajudar o colega e ter paciência com aqueles que ainda apresentam certa dificuldade na realização de alguma atividade.

Sobre o processo de educação musical percebemos que:

- As atividades em que os alunos tiveram que perceber o andamento das músicas para marcar a pulsação; apreender os diferentes timbres dos instrumentos de percussão e os que podem ser produzidos pelo nosso corpo para fazerem criações; e compreender a maneira como estavam cantando para que pudessem fazer o ritmo correto e a melodia afinada, podem ser relacionadas ao aspecto de desenvolvimento da **percepção**.
- O único aspecto que contemplou a **música contemporânea** foi a exploração de novos timbres produzidos pelo corpo.
- Não houve nenhuma atividade que contemplasse o **registro da música contemporânea**.
- Os **instrumentos musicais** utilizados foram de percussão (coco, agogô, tambores, pandeiro, black black, triângulo, platinela, pratos, clavas, chocalhos, campanela) e o próprio corpo para percussão e canto. Todos os instrumentos foram utilizados de maneira convencional.
- Os alunos não exploraram timbres diferenciados de **objetos sonoros**.
- A **linguagem musical tradicional** foi trabalhada em todas as atividades propostas. Até mesmo quando os alunos tiveram que realizar algum tipo de criação, esta produção esteve ligada à linguagem musical tradicional.
- Não observamos **atividades que contemplassem a improvisação**.
- Foram propostas **atividades com outras linguagens artísticas** no ensaio para o dia das mães e na canção “Goiás é mais” (dança e canto), mas não chegamos a acompanhar a finalização deste trabalho. Temos a afirmação da professora de que seria trabalhado também a dança para a apresentação dessa canção (aula 4).

#### 4.7 QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS A E B

Como mencionado inicialmente, além das observações das aulas, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os questionários e as entrevistas. Explicamos ainda que, foram distribuídos 60 questionários, porém, somente 36 foram devolvidos respondidos. Os outros 24 alunos que receberam os questionários não tiveram autorização dos pais para respondê-los. Os questionários (ANEXO B) apresentam 8 questões que envolvem os aspectos que nos conduziram a responder aos questionamentos iniciais.

A exposição das respostas dadas pelos alunos com algumas reflexões foi analisada adiante. Em outro momento, realizamos a síntese dos dados coletados por meio dos questionários e seguimos para a análise global dos mesmos.

Na primeira questão, perguntamos há quanto tempo os alunos frequentavam a Oficina de Música e obtivemos respostas bem diversificadas na escola A. Dos 25 alunos que responderam ao questionário, 6 frequentam há 1 ano; outros 6, há 2 anos; 2 alunos disseram frequentar há 3 anos; 4 alunos, há 4 anos; 3 alunos frequentam há 5 anos e, 4 alunos, há 6 anos.

Com essa primeira questão, constatamos que se trata de uma turma bem heterogênea no que diz respeito à educação musical, o que pode, de alguma forma, prejudicar o desenvolvimento do trabalho do professor, pois, um aluno que frequenta Oficina de Música há seis anos, teoricamente, tem uma bagagem de conhecimento musical que é maior do que um aluno que frequenta há um ano. No momento de planejar atividades para uma turma tão heterogênea, o professor precisa contemplar o aluno que frequenta a oficina há mais tempo e o aluno que frequenta há menos tempo, conseqüentemente, a probabilidade de um grupo ser prejudicado é grande, pois, é uma tarefa difícil contemplar a realidade de todos os alunos.

Na escola B não houve tanta variação na resposta. Dos 11 alunos que participaram da pesquisa, 2 alunos frequentam há 1 ano; 8 alunos, há dois anos, e 1 aluno deixou a resposta em branco.

Na segunda questão questionamos qual é o principal objetivo da Oficina de Música tendo em vista aquilo que foi vivenciado nas aulas. Demos algumas alternativas e deixamos a última opção em aberto, para que o aluno pudesse acrescentar algum outro objetivo que poderia não ter sido mencionado. Na escola A, para 28% dos alunos, o objetivo é desenvolver o raciocínio lógico; para 24% é desenvolver a criatividade; para outros 24% é desenvolver a capacidade de compor estruturas e peças musicais; 20% dos alunos marcaram a última alternativa (“outros”), porém, não explicaram qual seria esse outro objetivo e, para 4%, é desenvolver a socialização.

Na escola B, para 73% dos alunos, o principal objetivo da Oficina de Música é desenvolver a capacidade de compor estruturas ou peças musicais; para 18% é desenvolver a criatividade e, para 9%, o raciocínio lógico.

Observamos que na escola B a resposta dos alunos é coerente com a prática observada pela pesquisadora, uma vez que durante as aulas a professora propôs atividades envolvendo a criação musical e o desenvolvimento da criatividade. Já na escola A, a diversidade de

respostas e o número considerável de alunos (20%) que marcaram a opção “outras” sem justificar a escolha, mostra que o objetivo da oficina talvez não esteja tão claro para os alunos.

Na terceira questão perguntamos qual o estilo musical mais trabalhado, sendo que, na escola A, 88% dos alunos disseram que foi música popular brasileira; 8% afirmaram ser música erudita tradicional; 4% optaram pela música folclórica e 8% disseram ser outro estilo, porém, não especificaram qual. Apesar de existir uma opção para a música erudita contemporânea, nenhum aluno marcou essa opção.

Na escola B, 73% dos alunos afirmaram que o estilo mais trabalhado é música popular brasileira; 18% garantiram ser música folclórica e 9% escolheu a opção “outros” sem justificar. Assim como na escola A, nenhum aluno escolheu a música erudita contemporânea. Tanto na escola A, quanto na escola B, o depoimento dos alunos foi coerente com a prática observada.

Na quarta questão perguntamos quais são as atividades mais frequentes na Oficina de Música. Na escola A, as opções que apareceram com mais frequência foram: prática de canto de canções conhecidas (40% dos alunos) e prática de algum instrumento (48%). Os outros 12% dividiram-se entre: composição, improvisação e atividades envolvendo outras linguagens artísticas.

Questionamos também qual o instrumento musical mais trabalhado, sendo que 64% dos alunos afirmaram ser a flauta doce. Na escola B, observou-se que as atividades realizadas com mais frequência são: prática de canto de músicas conhecidas (45%) e composição (55%). Os instrumentos mais trabalhados, segundo 100% dos alunos, foram os instrumentos de percussão.

Nas duas escolas, observamos que o relato dos alunos coincidiu com o que notamos nas aulas e descrevemos nos tópicos 4.3 e 4.4, ou seja, na escola A o que mais foi trabalhado foi a prática de canto de canções conhecidas e a prática de algum instrumento e, na escola B, foi a prática de canto com músicas conhecidas e composição.

Na quinta questão, perguntamos qual atividade os alunos mais gostavam de fazer e obtivemos respostas das mais variadas, inclusive, tratando de atividades que não eram realizadas na oficina. Na escola A, as atividades foram: cantar e tocar flauta (4%); improvisar (4%); tocar violão e praticar músicas conhecidas (4%); tocar violão (4%); tocar bateria e cantar (4%); tocar bateria (4%); tocar saxofone (4%); não sei (4%); nenhuma (8%); dançar e tocar flauta (8%); atividades envolvendo outras linguagens artísticas (12%); cantar (16%); tocar flauta (32%). Podemos entender, com base nas respostas dadas pelos alunos, que eles gostariam que a Oficina de Música tivesse essas atividades.

Na escola B, as atividades que os alunos disseram que mais gostaram de realizar foram: atividades envolvendo outras linguagens artísticas (9%); dança (9%); conhecer os ritmos (9%) e ouvir músicas e fazer pintura (9%).

Na sexta questão perguntamos se os alunos achavam que a Oficina de Música contribuiu para o seu desenvolvimento musical e pessoal, sendo necessário que eles explicassem a resposta. Todos os alunos, das duas escolas, responderam afirmativamente, e as explicações foram bem diferenciadas. Na escola A, 12% disseram simplesmente “a gente desenvolve”; 12% “aprendi a tocar flauta”; 12% “aprendi a cantar”; 8% “desenvolve a coordenação motora”; 8% “desenvolve a afinação e a capacidade de tocar instrumentos”. As outras respostas apareceram na mesma porcentagem (4%), que corresponde a um aluno: “aprendi a tocar flauta e outros instrumentos”; “me deixa mais inteligente”; “desenvolve a criatividade e a afinação”; “me deu alegria e responsabilidade”; “me ajudou a desenvolver e ser mais quieta”; “desenvolve a afinação e a capacidade de trabalhar em grupo”; “aprendi a tocar flauta e cantar”; “me ajudou a cantar e dançar”; “aprendi a tocar instrumentos”; “me ajudou a ser legal e inteligente”; “me deu agilidade com as mãos e os dedos”; “aprendi a tocar flauta, melhorou minha coordenação motora, me ajudou nas outras atividades artísticas”.

Na escola B, as respostas foram: “me ajudou a aprender a cantar e a ouvir” (18%); “me ajudou a ser inteligente” (18%); “me ajudou a cantar” (10%). As outras respostas apareceram na mesma porcentagem (9%), que corresponde a um aluno: “me ajudou a ouvir”; “me ajudou a ser mais atenta às coisas, a fazer mais as coisas, a estudar mais, a dançar mais”; “me ensinou a cantar e dançar”; “cada vez mais eu sonho em ser cantora”; “a afinar, a tocar e marcar os pulsos”; “me ajudou a ser inteligente”; “a música acalma as pessoas”.

Observamos que nas duas escolas, de acordo com a percepção dos alunos, a Oficina de Música contribuiu para o desenvolvimento musical e pessoal dos alunos. Quando os alunos afirmaram que desenvolveram a afinação, aprenderam a cantar, tocar instrumentos e marcar a pulsação, confirmaram que a Oficina de Música proporcionou o desenvolvimento musical. Quando afirmaram que a Oficina de Música tornou-os mais inteligentes, ajudou na coordenação motora, desenvolveu a criatividade e a capacidade de trabalhar em grupo, confirmaram a afirmação de que o trabalho realizado por meio desta metodologia proporcionou o desenvolvimento pessoal, logo, contribuiu significativamente para a educação integral.

Na sétima questão interrogamos como eram feitos os registros musicais. Na escola A, no momento de responder ao questionário, a maioria dos alunos teve dificuldade de compreender o que a pergunta estava querendo dizer. Após esclarecimentos, 64% respondeu

que era utilizada a pauta tradicional e os outros 36% deram respostas que não se relacionavam com a pergunta, como por exemplo, “as duas coisas”.

Na escola B, 1 aluno ficou sem responder e os outros (91%) deram a mesma resposta: “letra da música no quadro”. De acordo com as observações e os questionários, o aspecto registro musical não foi contemplado em nenhuma das escolas, de tal forma que os alunos apresentaram dificuldade até para compreender o que significava “registro musical”.

Na oitava e última questão indagamos como eram desenvolvidos os trabalhos, se individualmente ou em grupos, e como eles preferiam trabalhar. Na escola A, 96% dos alunos disseram que os trabalhos eram desenvolvidos tanto individualmente quanto em grupo e, 4%, que eram desenvolvidos individualmente. Quanto à preferência, 40% dos que responderam às questões afirmaram não ter preferência, sendo que 4% preferem individualmente e 56% em grupo.

Na escola B, somente 8 dos 11 alunos responderam essa pergunta e, para 63% deles, a maioria dos trabalhos é desenvolvida em grupo, enquanto para 37% acontece individualmente. Todos os alunos preferem trabalhar em grupo.

#### 4.8 ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS A E B

Como último instrumento de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras. Essas entrevistas (ANEXO C) foram utilizadas como mais uma ferramenta para conduzir-nos ao objetivo da pesquisa. Desta forma, as onze questões que compunham o roteiro para a realização das mesmas foram elaboradas considerando as informações necessárias para responder nossas indagações.

Na primeira questão perguntamos há quanto tempo as professoras trabalham com Oficina de Música. Ambas atuam há um ano com esta metodologia. Na segunda questão questionamos qual a concepção de metodologia de Oficina de Música, ou seja, o que é a metodologia de Oficina de Música para cada uma das professoras. Para a professora da escola A significa “respeitar a individualidade dos alunos, o gosto pessoal”, disse que trabalha “a música como forma de lateralidade, de brincadeiras, buscando sempre o objetivo central que é trabalhar a música como elemento unificador, oportunizando o desenvolvimento da musicalidade existente no ser humano”. Para a professora da escola B é “uma oportunidade pra construir, tanto os alunos quanto os professores. A gente apenas conduz em alguma construção pra que eles entendam alguns conceitos. Então, eu uso mais a experiência, nós

vivenciamos algumas coisas, pra depois eles irem formando conceitos, entendendo algumas conceituações da música”.

A fala da professora da escola B foi coerente com o que observamos e com os questionários, pois os alunos também abordaram a importância de compor e desenvolver a criatividade. A definição apresentada pela professora da escola A também pode ser trabalhada na oficina, mas não envolve os principais aspectos da metodologia que foram apresentados no primeiro capítulo.

Na terceira questão indagamos como elas estruturavam o planejamento e, nesse momento, ambas mencionaram a necessidade de mudar o planejamento para atender às festividades da escola, pois, muitas vezes, o planejamento é realizado, mas, de última hora, é preciso ser modificado. Com relação a esse fato, a professora da escola A deu um exemplo do que tinha acontecido no dia da entrevista: “Por exemplo, hoje eu cheguei lá pra trabalhar uma coisa e eles me disseram que haveria uma culminância na terça-feira, a temática é essa! Aí eu deixei de lado tudo que eu ia trabalhar pra trabalhar música que envolva a temática que é a primavera. Eu escolhi “Bem-te-vi.” Além disso, a professora da escola B ainda acrescentou o problema da falta dos professores, que acaba comprometendo o trabalho: “Tem sido mais tumultuado, pela frequência das apresentações. Como a Oficina de Música sempre contempla os eventos, às vezes, é meio em cima, então, a gente já vai ensaiando. Fazemos só o relaxamento e já vamos ensaiando. Uma boa parte da oficina é dedicada para os eventos da escola.”

Percebemos que, assim como em qualquer outra metodologia, na Oficina de Música o planejamento é fundamental para alcançar os objetivos. A constante alteração do planejamento, para atender às festividades da escola, pode interromper algum trabalho que esteja sendo realizado, além do que, dedicar o tempo da oficina para ensaiar para as apresentações, é incoerente com a proposta da metodologia.

Na quarta questão, questionamos quais aspectos da educação musical são contemplados nas aulas. A professora da escola A afirmou que trabalha a percepção sonora e a da escola B disse que trabalha “muito a percepção rítmica. “Trabalho com canções folclóricas aonde a gente insere movimentos, criamos ritmos, usamos os instrumentos da bandinha, algumas atividades de criação rítmica. Há mais aceitação com atividades de criação rítmica do que melódica. Dou algumas dicas relacionadas à afinação, mas ainda não tive a oportunidade de trabalhar a afinação.”

Na quinta questão, investigamos quais aspectos da educação integral são contemplados nas aulas. A professora da escola A afirma trabalhar a socialização, a

concentração e a memorização, e a professora da escola B disse que trabalha “muito a socialização e autoestima. Eles desenvolvem muito esse lado por meio da música, através dos resultados. Eles pedem pra apresentar, eles gostam.” Apesar dos aspectos negativos, como o fato da aula de música ser voltada para apresentações, a professora da escola B tem visto resultados em relação a isso.

Na sexta questão perguntamos quais aspectos diferenciam a metodologia de oficina das outras metodologias. Nenhuma soube falar. Identificamos que este é um fator que complica o desenvolvimento de qualquer trabalho, pois, se o professor não tem consciência daquilo que ele está trabalhando, provavelmente, ele não sabe o que está fazendo.

Na sétima questão, indagamos quais recursos são oferecidos pela escola para o desenvolvimento do trabalho, sendo que, na escola A, a professora afirma serem oferecidos: marimba, seis violões, 150 flautas, alguns instrumentos de percussão, dois teclados. Na escola B são oferecidos: CD Player, um teclado e um kit de bandinha rítmica.

Notamos que alguns instrumentos são oferecidos como recursos para o desenvolvimento do trabalho e, além desses instrumentos, de acordo com a proposta de oficina, diversos objetos podem ser explorados como fontes sonoras. Talvez, falte mais uma fundamentação teórica, no sentido de compreender o que, de fato, é proposto pela metodologia para desenvolver um trabalho coerente com as ideias da oficina.

Na oitava questão, perguntamos como tem sido a receptividade dos alunos. A professora da escola A disse que, mesmo oferecendo atividades diferenciadas, os alunos ainda são resistentes, ainda que existam alguns que demonstrem algum interesse. Dessa forma, a professora tenta trabalhar de maneira que os alunos interessados ajudem os desinteressados. Já na escola B, a professora afirmou que os alunos gostam muito.

Na nona questão, questionamos se elas acreditam que a Oficina de Música é capaz de promover a educação musical e integral. Ambas afirmaram que sim. Na décima questão perguntamos quais fatores têm interferido no desenvolvimento do trabalho. Ambas responderam que a falta dos professores as obriga a pegar a turma inteira, sem dividir com outra professora, ou a entrar em outra sala sem poder dar continuidade ao que havia sido planejado.

Por fim, na décima primeira questão, indagamos sobre o espaço oferecido pela escola para a Oficina de Música. A professora da escola A trabalha na sala de aula ou na sala de dança. A professora da escola B também estava utilizando a sala de dança durante as observações, porém alega: “não temos mais uma sala específica porque a escola irá utilizá-la para depósito, serão duas salas para depósito. Ainda não me explicaram com clareza o que irá

acontecer. Cada aula eu vou pra uma sala e isso limita muito porque é muito material pra transportar e é necessário organizar as cadeiras. Fica bem tumultuado.”

#### 4.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para realizar a análise e interpretação dos dados, consideramos os dados obtidos nas observações das aulas, nos questionários respondidos pelos alunos e nas entrevistas realizadas com as professoras. Posteriormente, para atingir o objetivo deste trabalho, descrito anteriormente, relacionamos os dados entre si, compondo uma análise global dos mesmos.

Em determinados momentos, principalmente durante a análise dos questionários, com o intuito de facilitar a compreensão, empregamos algumas porcentagens, o que não caracteriza esta pesquisa como quantitativa, uma vez que trabalhamos com o “entendimento de que abordagens de pesquisa e procedimentos metodológicos predominantemente subjetivos ou objetivos não são necessariamente antagônicos, podendo trazer contribuições mútuas” (FREIRE, 2010, p. 19).

##### 4.9.1 Síntese dos dados coletados a partir das observações das aulas

Com relação ao processo de educação integral percebemos que:

- No que diz respeito ao desenvolvimento da **criatividade**, encontramos práticas bem diferenciadas entre as duas escolas. Enquanto a professora da escola A priorizou a reprodução das músicas, seja por meio da prática de canto ou de instrumentos musicais, na escola B encontramos um estímulo maior ao desenvolvimento da criatividade por meio da exploração de diferentes timbres no corpo e algumas criações musicais com os timbres descobertos.
- Com relação à **autoexpressão**, nas duas escolas os alunos puderam se expressar por meio do canto, dos instrumentos musicais e da dança. Porém, constatamos que na escola B os alunos puderam se expressar por meio da criação musical e, durante o desenvolvimento das aulas, interviram mais, dando sugestões de atividades a serem realizadas e de possíveis formas de tocarem os instrumentos nas atividades propostas.
- Nas duas escolas, as professoras preocuparam-se com a forma como os alunos relacionavam-se com seus pares e propuseram atividades em grupos, dando ênfase ao aspecto da **socialização**. Na escola A, durante os ensaios de “Canto das três raças”, quando a turma estava dividida em grupos, os alunos tiveram que dialogar entre si para conseguirem realizar um trabalho com sincronia. Nas aulas de flauta doce, todos tinham que esperar o momento

certo de tocar, que era junto com o colega, para não causar tumulto. Na escola B, alguns alunos demonstraram facilidade para realizar algumas atividades e foram impacientes com os que não tinham tanta facilidade. Nestes momentos, a professora dialogou com a turma para conscientizá-los da necessidade de ajudar o próximo e ter paciência. Os trabalhos de criação também foram desenvolvidos em grupos para estimular a ajuda mútua e para que aqueles que são mais tímidos pudessem ter mais facilidade de se exporem.

Em relação ao processo de educação musical, percebemos que:

- Quanto à **percepção**, tanto na escola A quanto na escola B os alunos tiveram que perceber o andamento das músicas para marcarem a pulsação. Já na escola B, eles foram estimulados a perceberem diferentes timbres, tanto dos instrumentos quanto do corpo, para depois fazerem criações utilizando essa variedade de timbres. Nessa escola também houve uma preocupação com a afinação dos alunos durante os ensaios, enquanto, na escola A, não observamos essa preocupação, principalmente nas aulas de flauta doce em que esse cuidado mostrou-se tão necessário.
- Quanto à realização de atividades que contemplam a **música contemporânea**, observamos que pouquíssimo foi trabalhado. Podemos afirmar que esse aspecto só foi abordado na exploração de novos timbres do corpo, que foi realizada na escola B.
- Quanto ao **registro da música contemporânea**, não encontramos nenhuma atividade proposta.
- Em contrapartida, no que diz respeito à **linguagem musical tradicional**, a mesma foi trabalhada em todas as atividades propostas, tanto na escola A como na escola B. Observamos que até mesmo quando, na escola B, os alunos realizaram alguma criação, esta contemplou a linguagem musical tradicional, pois os alunos tiveram que selecionar timbres para alguma canção da qual eles já tinham conhecimento.
- Nas duas escolas foram trabalhados **instrumentos musicais** tradicionais, tocados de maneira convencional. Na escola A, instrumentos de percussão e flauta doce, na escola B, instrumentos de percussão e teclado, este último tocado pela professora para acompanhar a canção “Goiás é mais”.
- Não houve preocupação em explorar novos timbres desses instrumentos musicais, buscando novas formas de tocar, nem em explorar **objetos sonoros**.
- Nenhuma das escolas trabalhou a **improvisação**.
- Houve interação com **outras linguagens artísticas** nas duas escolas, envolvendo música, dança e capoeira, na escola A, e música e dança na escola B.

#### 4.9.2 Síntese dos dados coletados a partir dos questionários

A aplicação de questionários com os alunos foi necessária para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, a partir desse instrumento de coleta de dados, foi possível, como dito anteriormente, obtermos a perspectiva dos alunos quanto à prática de Oficina de Música e a descrição do que foi realizado durante as aulas.

Com relação ao processo de educação integral, percebemos que:

- No que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade, na escola A apenas 24% dos alunos afirmaram que o objetivo da oficina envolve o desenvolvimento deste aspecto. Na escola B, para 73% dos alunos, o objetivo da Oficina de Música está relacionado ao desenvolvimento da criatividade.
- Quanto à socialização, nas duas escolas, os alunos afirmaram que preferem realizar atividades em grupos.
- Os alunos não fizeram referência ao aspecto **autoexpressão**.

Com relação ao processo de educação musical, percebemos que:

- De acordo com 64% dos alunos da escola A, o **registro sonoro** foi realizado utilizando-se a pauta tradicional. Segundo 91% dos alunos da escola B, a professora realizava o registro sonoro escrevendo a letra das músicas no quadro.
- Percebemos que, tanto na escola A quanto na escola B, as atividades são desenvolvidas utilizando-se a **linguagem musical tradicional**, envolvendo a música popular brasileira, a música erudita tradicional e a música folclórica.
- Quanto à utilização dos **instrumentos musicais**, na escola A os alunos trabalham com instrumentos de percussão e flauta doce e na escola B com instrumentos de percussão. Os alunos não fizeram nenhuma referência à forma como são utilizados os instrumentos, porém, ao observarmos as outras respostas, percebemos que a professora da escola A priorizou a prática de músicas conhecidas. Já a professora da escola B, além de trabalhar com músicas conhecidas, também trabalhou com composição.
- A utilização de **outras linguagens artísticas** está entre as atividades que os alunos mais gostam de realizar durante as oficinas.
- Uma pequena porcentagem de alunos da escola A afirmou que a **improvisação** é uma atividade desenvolvida nas aulas.
- Os alunos não fizeram nenhuma referência aos aspectos: **percepção, música contemporânea, objetos sonoros**.

### 4.9.3 Síntese dos dados coletados a partir das entrevistas

A realização das entrevistas com as professoras nos permitiu conhecer como elas planejam e compreendem a proposta de oficina e como, na visão das professoras, essa metodologia pode contribuir para a educação musical e integral dos alunos.

Com relação ao processo de educação integral, entendemos que:

- Quanto à **criatividade** percebemos que, ao apresentarem suas concepções sobre a metodologia, somente a fala da professora da escola B abordou este aspecto.
- As duas professoras demonstraram preocupação com o desenvolvimento da **socialização** quando foram questionadas sobre a relação entre a Oficina de Música e a formação integral dos alunos.
- O aspecto **autoexpressão** não foi mencionado por nenhuma das professoras.

No que diz respeito ao processo de educação musical, observamos que:

- Quanto ao desenvolvimento da **percepção**, as duas professoras afirmaram, durante a entrevista, que se preocupam com o desenvolvimento desse aspecto, sendo que, a professora da escola B, deu ênfase à percepção rítmica.
- Quando as professoras explicaram como desenvolvem o trabalho, ambas citaram exemplos de estilos musicais que pertencem ao contexto da **linguagem musical tradicional**.
- Segundo relato das professoras, os **instrumentos musicais** são trabalhados de maneira convencional.
- Com relação à utilização de **outras linguagens artísticas**, percebemos que as duas fizeram alguma referência a esse aspecto. A professora da escola A afirmou que iria trabalhar teatro com as crianças do ciclo I para uma data comemorativa. A professora da escola B declarou que insere movimentos nas músicas, nos conduzindo a estabelecer uma relação com a dança.
- Os seguintes aspectos não foram mencionados pelas professoras: **objetos sonoros, improvisação, registro sonoro e música erudita contemporânea**.

### 4.9.4 Análise global dos dados

A concepção de Oficina de Música que as duas professoras apresentaram são bem diferentes. Para a professora da escola A, envolve “respeitar a individualidade dos alunos, o gosto pessoal”. Ela afirma trabalhar “a música como forma de lateralidade, de brincadeiras,

buscando sempre o objetivo central, que é trabalhar a música como elemento unificador, oportunizando o desenvolvimento da musicalidade existente no ser humano”. Tal concepção não envolve os principais aspectos da metodologia que foram mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, tais como desenvolver a criatividade, utilizar diferentes formas de registro sonoro, experimentar e improvisar, ampliar o universo sonoro do aluno, promover a integração entre as linguagens artísticas e a educação integral do aluno.

Já a concepção da professora da escola B compreende alguns elementos presentes nas características da metodologia de oficina apresentadas por nós como a criação musical e a experiência antecedendo à formação de conceitos. Para esta professora, a Oficina de Música “é uma oportunidade pra construir, tanto os alunos quanto os professores. A gente apenas conduz em alguma construção pra que eles entendam alguns conceitos. Então, eu uso mais a experiência, nós vivenciamos algumas coisas, pra depois eles irem formando conceitos, entendendo algumas conceituações da música.”

Consideramos importante a concepção que as professoras têm a respeito da metodologia, pois a mesma norteará o desenvolvimento do trabalho delas. Se as concepções são diferentes, logo, a prática pedagógica também será, como observamos durante a pesquisa.

A prática da professora da escola A difere-se da prática da professora da escola B nos aspectos relacionados às seguintes questões: criatividade, autoexpressão e percepção. Mas encontramos, também, algumas semelhanças que são relacionadas à presença (ou não) dos seguintes aspectos: socialização, utilização da música contemporânea, formas de registro sonoro, utilização da linguagem musical tradicional, manuseio de objetos sonoros diferenciados, improvisação, emprego de outras linguagens artísticas e utilização dos instrumentos musicais.

Com relação ao processo de educação integral, notamos que:

- No que diz respeito ao desenvolvimento da **criatividade**, encontramos atividades que estimulam a capacidade criadora somente na escola B, enquanto na escola A as atividades priorizaram a simples reprodução por meio do canto ou da prática de instrumentos. Este fato foi confirmado com as entrevistas e questionários. Ao analisarmos a concepção das professoras, apesar de nenhuma delas referirem-se diretamente ao desenvolvimento deste aspecto, a professora da escola B citou questões que estão relacionados à criatividade: a criação musical e a experiência antecedendo à formação de conceitos. Nos questionários, somente 24% dos alunos da escola A apresentaram como objetivo da Oficina de Música o desenvolvimento da criatividade, enquanto 73% dos alunos da escola B afirmaram que o objetivo da Oficina de Música está relacionado com o desenvolvimento da criatividade.

No tópico 2.5.1, afirmamos que a iniciativa de maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos pedagógicos pode ser favorecida através das propostas contidas na metodologia de Oficina de Música, o que confirmamos ao refletirmos sobre o que observamos na prática da escola B. Como nesta instituição os alunos criaram utilizando diferentes timbres do corpo, podemos afirmar que a professora da escola B proporcionou a ampliação das oportunidades de expressão da criatividade e, dessa forma, os alunos puderam expressar seus sentimentos e opiniões.

- Com relação à **autoexpressão**, este aspecto não foi mencionado pelos alunos ao responderem aos questionários, nem pelas professoras durante as entrevistas. Porém, observamos que, conforme mencionado no tópico 4.7, os alunos expressaram-se por meio do canto, da prática de instrumentos musicais e da dança, nas duas instituições. Mas houve um diferencial na escola B, onde os alunos tiveram a oportunidade de se expressarem por meio da criação musical. Acreditamos que os momentos de criação musical podem ter feito com que os alunos se sentissem mais livres para participarem das aulas, dando sugestões de atividades e de como poderiam tocar os instrumentos.

- No que diz respeito à **socialização**, observamos nas duas escolas que houve a preocupação em desenvolver atividades em grupos. Os alunos, tanto da escola A quanto da escola B, responderam que preferem trabalhar dessa forma, e as professoras afirmaram que se preocupam em trabalhar a socialização por meio da música.

Com relação ao processo de educação musical, percebemos que:

- No que se refere ao desenvolvimento da **percepção**, as professoras das duas instituições disseram que se preocupam com questões relacionadas a esse aspecto, porém a prática da escola B difere-se da prática da escola A. Na escola B, os alunos foram estimulados a perceberem diferentes timbres que podem ser produzidos pelo corpo, e a professora preocupou-se com a afinação dos alunos durante os momentos de prática musical. Os alunos não fizeram nenhuma menção a esse aspecto nos questionários.

- Em nenhuma das duas instituições encontramos atividades relacionadas à **música contemporânea**, à utilização de **objetos sonoros** diferenciados e à **improvisação**. As professoras não falaram sobre essas questões durante as entrevistas, assim como os alunos não citaram nenhum desses aspectos nos questionários. Uma pequena porcentagem de alunos afirmou que a improvisação é uma prática frequente durante a oficina, porém, não confirmamos este fato considerando as observações e as entrevistas.

- Quanto às formas de **registro sonoro**, em nenhuma das escolas observamos atividades que contemplassem essa questão. As professoras não fizeram referência a esse aspecto durante as entrevistas. Os alunos da escola A afirmaram que os registros eram realizados na pauta tradicional e os da escola B disseram que a professora escrevia a letra das músicas no quadro. Apesar da afirmação dos alunos da escola A, não pudemos confirmar durante as observações e as entrevistas que a professora realizava registros sonoros utilizando a pauta tradicional.
- Percebemos que a utilização da **linguagem musical tradicional** ocorreu nas duas escolas. Os alunos asseguraram que o gênero musical mais trabalhado foi música popular brasileira, principalmente, as canções folclóricas. Este aspecto envolveu também a forma como os **instrumentos musicais** foram utilizados, pois eles foram executados de maneira convencional no contexto da linguagem musical tradicional.
- Quanto à utilização de **outras linguagens artísticas**, pudemos perceber que ocorreu nas duas escolas. As professoras fizeram referência a esse aspecto durante as entrevistas, e os alunos demonstraram gostar bastante dos trabalhos envolvendo outras linguagens.

É possível estabelecer uma relação entre a utilização de outras linguagens artísticas com a formação das professoras. A professora da escola A formou-se no curso de Licenciatura em Arte-Educação, já a professora da escola B graduou-se no curso de Licenciatura em Educação Artística. Ambas possuem formação que envolve outras linguagens artísticas com habilitação em Música. Porém, existe uma diferença no trabalho que é desenvolvido pela professora da escola A, pois é a própria professora de Oficina de Música que desenvolve o trabalho de integração entre as linguagens artísticas. Enquanto na escola B essa integração é desenvolvida por uma parceria entre a professora de Oficina de Música e a professora de Oficina de Dança em que cada uma desenvolve o mesmo tema dentro da sua linguagem artística.

Podemos atribuir essa diferença ao fato da professora da escola A ter tido uma experiência de 10 anos trabalhando com outra linguagem artística (Artes Visuais), enquanto a professora da escola B sempre trabalhou com a área de Música. Acreditamos que a experiência da professora da escola A, somada à sua formação, resultou em um trabalho de integração entre as linguagens artísticas desenvolvido na instituição A.

Apesar de desenvolver este trabalho de integração entre as áreas do conhecimento, acreditamos que a professora da escola A poderia ter utilizado seu conhecimento e experiência em Artes Visuais para trabalhar o registro sonoro de maneira criativa e diferenciada, conforme propõe a metodologia de Oficina que apresentamos no tópico 2.5.2,

com “[...] o uso de novos símbolos para preparar o aluno para o treino da notação tradicional, facilitando ao mesmo tempo o processo de criação e execução musicais” (FERNANDES, 2000, p.23).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos como objetivo analisar a prática das Oficinas de Música em duas escolas de tempo integral do município de Goiânia, para compreender como essa metodologia contribui para a educação musical e integral dos alunos. Para atingir esse objetivo desenvolvemos uma pesquisa de campo, utilizando observações das aulas, questionários com os alunos e entrevistas com as professoras como instrumentos de coleta de dados. Após essa fase, procedemos à análise dos mesmos e pudemos extrair elementos importantes que ajudaram a responder nosso questionamento inicial.

Recordamos que, em busca de respostas, selecionamos algumas categorias de análise dos dados que foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo tratou dos aspectos ligados à educação integral, que envolve questões relacionadas: à criatividade; à socialização e à autoexpressão dos alunos durante as aulas. O segundo grupo tratou dos aspectos ligados à educação musical, que abrange questões relacionadas: ao desenvolvimento da percepção; à utilização da música contemporânea; ao registro da música contemporânea; ao emprego da linguagem musical tradicional; ao uso e manuseio de objetos sonoros diferenciados; à presença de outras linguagens artísticas; à utilização de instrumentos musicais e à improvisação. Essas categorias nos ajudaram analisar se a prática das Oficinas de Música contribui para a educação musical e integral dos alunos.

Notamos que poucos elementos que caracterizam a metodologia de Oficina de Música, segundo os critérios apresentados na fundamentação teórica deste trabalho, foram constatados durante as aulas, porque as professoras das duas instituições analisadas apresentaram práticas e concepções bem diferenciadas a respeito da metodologia.

Podemos atribuir este fato, primeiramente, à formação das professoras. Ambas possuem uma formação de caráter generalista – a professora da escola A possui Licenciatura em Arte-Educação e a professora da escola B possui Licenciatura em Educação Artística – que se mostrou falha quanto ao esclarecimento a respeito do que é a metodologia de Oficina. Quando questionadas sobre o que diferencia a metodologia em questão das demais metodologias, não souberam responder, sendo que a professora da escola B chegou a afirmar que não viu nada sobre esta proposta durante sua formação.

Somado ao fato de, durante a graduação, não terem estudado a metodologia de Oficina, está a falta de iniciativa das professoras em pesquisar as ideias da proposta metodológica com a qual se dispuseram a trabalhar. Ambas tiveram conhecimento de que iriam trabalhar com a metodologia de Oficina desde o primeiro momento em que tiveram

contato com as instituições. Diante disso, conformaram-se com o senso comum de que trabalhar com Oficina de Música é, simplesmente, oferecer ao aluno atividades práticas, por isso não houve empenho em pesquisar quais os pressupostos dessa proposta.

É necessário que o professor de Oficina tenha embasamento teórico para desenvolver um trabalho significativo com a metodologia, conforme nos apresenta Campos (1988). É fundamental aprofundarem seus saberes sobre os pressupostos desta proposta metodológica, para terem condições de orientar e conduzir os alunos no caminho de uma experiência musical significativa. Isto porque, segundo a filósofa Hannah Arendt (2007), se não direcionamos os educandos e os deixamos expostos a si mesmos, praticamos uma educação autoritária que impede as crianças de terem acesso ao conhecimento.

Desse modo, acreditamos que a forma como a SME de Goiânia trata a educação musical nas escolas também contribuiu para esta prática de Oficina. Como dito anteriormente, não existe nos documentos que orientam a prática pedagógica nas escolas de tempo integral nenhuma sistematização das ideias e concepções que devem nortear o trabalho dos educadores musicais. A simples orientação verbal que a SME oferece aos professores que desejam atuar nessas escolas não é suficiente para garantir um trabalho com concepções semelhantes, como deveria acontecer em um sistema em Rede. Dessa forma, o que é desenvolvido nas aulas de música fica a cargo do professor de cada escola.

Sendo assim, este trabalho revelou que, mais uma vez, denominou-se “Oficina de Música” uma proposta que simplesmente envolve atividades práticas. Não houve a preocupação com o que realmente significa trabalhar com a metodologia de Oficina de Música, de acordo com os parâmetros propostos pelos educadores citados no item 2.3 e com as características da metodologia apresentadas no item 2.5.

Apesar deste fato, observamos que os poucos aspectos que caracterizam a metodologia trabalhada nas aulas podem contribuir para a educação integral e musical, tais como a **criatividade**, a **autoexpressão** e a **socialização**; e os que podem contribuir para a educação musical são: a **exploração de timbres diferentes** e a **utilização de outras linguagens artísticas**.

A **criatividade** foi mais explorada na escola B, cujos alunos eram mais disciplinados, mais espontâneos e demonstraram mais satisfação em participar da Oficina. Podemos atribuir esses comportamentos ao trabalho de desenvolvimento da criatividade, concordando com a justificativa de Alencar (2007) para se pensar no desenvolvimento deste aspecto, conforme apresentamos no item I. Para a autora criar “é uma parte saudável do ser humano, sendo a

atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental” (ALENCAR, 2007, p. 45).

A **exploração de diferentes timbres** também só aconteceu na escola B, por meio do trabalho com sons corporais. Este tipo de trabalho confirma os dizeres de Fernandes (2000, p. 57): “o próprio corpo passou a ser explorado” com as propostas da pedagogia musical contemporânea, como apresentamos. Em contrapartida, na escola A, só observamos uma prática que trabalhou com alguns instrumentos e com o canto, sem ampliar o universo sonoro do aluno por meio da exploração de novos timbres.

Os momentos de exploração sonora também contemplam o aspecto de desenvolvimento da criatividade e podem ser considerados válidos para o processo de educação musical e integral, uma vez que algumas questões como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar e refletir são trabalhadas por meio dessas atividades.

Encontramos práticas envolvendo **outras linguagens artísticas** nas duas instituições, buscando um “[...] nexu ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente” (SCHAFER, 1991, p. 285). Essa terceira premissa em que se baseia o trabalho do autor é importante para a formação do indivíduo em todos os aspectos, pois a não limitação a uma área específica proporciona a formação integral e musical do indivíduo.

Por meio dos trabalhos de desenvolvimento da criatividade, de exploração de outros timbres e de ligação entre as linguagens artísticas, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a **autoexpressão**, expondo seus sentimentos, ideias e maneiras de enxergar o mundo. O aspecto da **socialização** também esteve presente durante todo o processo, já que as professoras sempre propuseram trabalhos em grupos.

Quanto aos aspectos que caracterizam a metodologia e que não foram abordados, podemos citar: **improvisação; ampliação do universo sonoro do aluno; música contemporânea; formas diferentes de registros sonoros; utilização dos instrumentos musicais de maneira não-convencional; exploração de objetos sonoros.**

Observamos ainda que, até mesmo nos aspectos que caracterizam a metodologia em que foram desenvolvidos durante as aulas, tais como a criatividade, a exploração de timbres diferentes, a autoexpressão, a socialização e a utilização de outras linguagens artísticas, trabalhou-se com a linguagem musical tradicional. Ao excluir a música contemporânea do repertório da escola regular, as professoras deixaram de atingir alguns objetivos importantes para o processo de educação musical. Segundo Gainza (1995, p. 21), esses objetivos são:

Sensibilizar os alunos frente ao ambiente sonoro e à valorização do silêncio; dar múltiplas oportunidades para a manipulação e exploração de materiais e objetos sonoros e para a invenção e construção de instrumentos; estimular a produção sonoro-musical mediante a voz, os instrumentos e objetos de diferentes tipos; desenvolver a fantasia e a imaginação sonora por meio de improvisações e composições individuais e coletivas; conhecer, inventar e utilizar as novas formas de grafia musical (linguagens analógicas e outras linguagens simbólicas); integrar o som e a música em experiências interdisciplinares que incluam outros campos estéticos e artísticos; reparar os alunos para o conhecimento e apreciação das obras musicais contemporâneas; conhecer novas técnicas e desenvolvimentos musicais; adquirir os conhecimentos básicos para abordar a leitura e a interpretação de partituras contemporâneas.

Diante do que foi exposto, percebemos que diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento musical e integral do indivíduo poderiam ser contemplados, ao se adotar a metodologia de Oficina como prática de educação musical. No entanto, apenas uma pequena parte desses aspectos foi, efetivamente, evidenciada no processo pedagógico das escolas nas quais esta pesquisa se desenvolveu.

Quanto à maneira como foi organizado o trabalho pedagógico, observamos que é comum a prática do improvisado no que diz respeito ao planejamento das aulas. As professoras planejam as atividades para determinadas turmas de acordo com o horário de aulas, porém esse horário não costuma ser seguido durante a semana. Acontece de determinada turma ter mais aulas de Oficina de Música do que outras, o que compromete o desenvolvimento do trabalho, visto que, “diante de tamanha indefinição, acontece de os professores não estarem preparados para o trabalho com esta ou aquela turma, e acabam lançando mão de atividades improvisadas” (SANTOS, 2009, p. 75).

As professoras também afirmaram que precisam modificar o planejamento de última hora em decorrência das apresentações propostas para as datas comemorativas. Direcionar a Oficina de Música de acordo com as festividades da escola é uma atitude que não é coerente com as características próprias da proposta de Oficina apresentadas no capítulo II.

A nosso ver, falta, por parte dos educadores musicais dessas escolas, um maior conhecimento das características da metodologia proposta, conforme evidenciado pelas respostas dadas pelos mesmos às perguntas feitas quanto à “concepção e fundamentação da Oficina de Música” e confirmado pela percepção dos alunos e processo da pesquisa.

A presença desta metodologia nas escolas de tempo integral, segundo esclarecemos anteriormente, é uma opção da SME que nem sequer consta de um documento oficial. Portanto, é incoerente que se tenha uma expectativa de total compreensão dos professores sobre a metodologia e, ainda, de que os resultados do processo pedagógico sejam condizentes com o que os defensores desse tipo de metodologia preconizam.

Sugerimos que a SME proponha uma discussão sobre a prática das propostas de Oficina como metodologia de educação musical. A partir dessa discussão, os professores deverão ter conhecimento de como desenvolverão seu trabalho, buscando contribuir para a educação musical e integral dos alunos. Enquanto os professores não tiverem consciência do que, de fato, é a proposta de Oficina, continuaremos observando que a denominação é dada, muitas vezes, a uma prática que não corresponde às ideias dessa proposta.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23, n. especial. Brasília, 2007. p. 45-49.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Campinas**, Ano 12, n. 12, dez. 2006. p.144-166.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. Plano de desenvolvimento da educação. **Programa mais educação passo a passo**. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.
- BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. **Música, psicologia e educação**. n. 2, Porto, 2000. p. 5-30.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia.** Goiânia: CEGRAF, 1988.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2002.

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS. **Extensão e cultura: oficinas de música – apresentação.** 2012. Disponível em: <<http://oficinas.emac.ufg.br/pages/31534>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. **Relação de Escolas de Tempo Integral.** Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/escolas/tempointegral/>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: História e metodologia.** Teresina: Fund. Cult. Monsenhor Chaves, 2000.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Viera de. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 345-458.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sergio; TERAHATA, MIRITELLO, Adriana (Coord.). **A música na escola.** São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 85-87. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Editora Ibpe, 2011. p. 275-303.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola? Reunião anual da ANPED XXVII. **Anais...** Caxambu/MG, 2004. Disponível em:

<[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Didáctica de la música contemporánea en el aula. **Música y Educación**. v. 4, nº 24, dez. Madrid, 1995. p. 17-24.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOIÂNIA (Goiás). Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Proposta de Educação para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia, 2008.

GOIÂNIA (Goiás). Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Programa para as escolas com atendimento em tempo integral**. Goiânia, 2009.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. n. 2, 2006. p. 129-135. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/cadernos-cenpec-n-2-educacao-integral>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Texto para discussão nº 363 – CAIC: solução ou problema?** 1995. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_363.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **História da educação brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento Música Viva. **Associação Brasileira de Educação Musical**. n.1, maio, Salvador, 1992. p. 22-34.

KATER, Carlos. **Música viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-97.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Evolução da pesquisa em educação. In: LÜDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Editora Ibpx, 2011. p. 243-273.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

NOGUEIRA, Ilsa. **Marcos históricos da composição contemporânea na UFBA**. Disponível em: <[http://www.mhccufba.ufba.br/SISMHCC/mhcc\\_index.php?idioma=pt&secao=3&extra=5](http://www.mhccufba.ufba.br/SISMHCC/mhcc_index.php?idioma=pt&secao=3&extra=5)>. Acesso em: 27 jan. 2013.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PAZ, Juan Carlos. **Introdução à música de nosso tempo**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

PENNA, Maura. Introdução. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Editora Ibpx, 2011.

\_\_\_\_\_. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2009. 138f.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SELF, Georg. **Nuevos sonidos en clase**. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

### Lista de verificação para observações em sala de aula

Aulas observadas	1. Atividades que estimulam a criatividade	2. Atividades que promovem a autoexpressão dos alunos durante as aulas	3. Atividades que trabalham a percepção
4. Atividades de socialização	5. Atividades que contemplam a música contemporânea	6. Atividades relacionadas com o registro da música contemporânea	7. Atividades com a linguagem musical tradicional
8. Atividades com objetos sonoros diferenciados	9. Atividades com outras linguagens artísticas	10. Atividades com instrumentos musicais	11. Atividades que contemplam a improvisação

## ANEXO B: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

### QUESTIONÁRIO

1. Há quanto tempo você frequenta a Oficina de Música?

---

2. De acordo com o que você vivenciou, o principal objetivo da Oficina de Música é?

- a) Desenvolver a criatividade.
- b) Desenvolver o raciocínio lógico.
- c) Desenvolver a socialização.
- d) Desenvolver a capacidade de compor estruturas ou peças musicais.
- e) Outros.

Justifique sua resposta:

---



---



---

3. Qual o estilo musical foi mais trabalhado durante as Oficinas?

- a) Música Popular Brasileira
- b) Música Folclórica
- c) Música Erudita Tradicional
- d) Música Erudita Contemporânea
- e) Outros.

Justifique sua resposta:

---



---



---

4. Qual das atividades abaixo são mais frequentes durante as Oficinas de Música?

Numere de acordo com a frequência.

- ( ) Prática de canto de músicas conhecidas
- ( ) Composição
- ( ) Improvisação
- ( ) Prática de algum instrumento. Diga qual instrumento: \_\_\_\_\_
- ( ) Atividade envolvendo outras linguagens artísticas como o teatro, dança ou pintura.

( ) Outras atividades. Diga quais: \_\_\_\_\_

5. Qual das atividades citadas na questão anterior você mais gosta de fazer? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

6. Você acha que as aulas de Oficina de Música contribuíram para o seu desenvolvimento musical e pessoal? Em quais aspectos?

---

---

---

---

7. Como você registrava as músicas ou estruturas trabalhadas em sala?

---

---

---

---

8. Durante as Oficinas os trabalhos são desenvolvidos em grupos ou os alunos trabalham individualmente? Como você prefere trabalhar?

---

---

---

---

**ANEXO C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Projeto – A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na Rede Municipal de Goiânia

- 1- Tempo em que atua como professor de oficina de música.
- 2- Concepção e fundamentação de oficina de música.
- 3- Estruturação do planejamento e breve descrição das atividades.
- 4- Aspectos relacionados à educação musical que são contemplados nas aulas.
- 5- Aspectos relacionados à formação integral que são contemplados nas aulas.
- 6- Aspectos que diferenciam a metodologia de oficina de outras metodologias.
- 7- Recursos oferecidos pela escola para desenvolvimento do trabalho.
- 8- Receptividade dos alunos à metodologia.
- 9- Eficiência da metodologia para promover a educação musical e a formação integral do aluno.
- 10- Fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho de oficina de música dentro da escola de tempo integral.
- 11- Espaço oferecido pela escola para a oficina de música.

