

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EGLÉM DAS NEVES BERGANTIN

**SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NO CURSO DE INICIAÇÃO MUSICAL PARA
CRIANÇAS DO PROGRAMA GURI**

São Carlos-SP

2025

EGLEM DAS NEVES BERGANTIN

**SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NO CURSO DE INICIAÇÃO MUSICAL PARA
CRIANÇAS DO PROGRAMA GURI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

São Carlos-SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Eglem das Neves Bergantin, realizada em 17/04/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Silvia Cordeiro Nassif (UNICAMP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, José Claudio (*in memoriam*), por sempre ter me incentivado em meus estudos, me ensinado as primeiras notas ao teclado e o amor pela música.

À minha mãe, Lúcia Helena, por todo amor e auxílio gratuitos que sempre me deu. Ao meu irmão, Matheus, por todo o carinho e exemplo de superação de barreiras.

Ao meu esposo, Lucas, por seu companheirismo e inúmeras contribuições reflexivas e acadêmicas. Ao Bentinho, meu filho amado, simplesmente por me alegrar com a sua existência.

À Fátima e Lúcia, por todo o apoio.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia, por toda a sua humanidade na atuação como professor e orientador. Muito obrigada pela paciência, escuta, leveza e aprendizados singulares para a minha trajetória acadêmica e profissional.

Meus agradecimentos à Prof. Dra. Emília Freitas de Lima e à Prof. Dra. Silvia Cordeiro Nassif pelo aceite em participar de todas as bancas do meu processo de mestrado (seminário de teses e dissertações, qualificação e defesa). Com as suas contribuições, sempre assertivas e afáveis, colaboraram de forma efetiva para a construção deste trabalho.

Agradeço aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelos ensinamentos e contribuições.

Aos colegas que fiz na UFSCar neste percurso pelas trocas, aprendizados e apoio mútuo.

Agradeço à CAPES e à Univesp por financiarem este estudo.

Coloco todo o trabalho e esforço desta pesquisa nas mãos da Santíssima Virgem Maria.

Não há ninguém ao qual foi dado de conhecer tudo, nem ninguém, por outro lado, ao qual não aconteceu de ter recebido da natureza algo especial. O estudante prudente, portanto, ouve todos com prazer, lê tudo, não despreza escrito algum, pessoa alguma, doutrina alguma. Pede indiferentemente de todos aquilo que vê estar-lhe faltando, nem leva em conta quanto sabe, mas quanto ignora.

Hugo de São Vítor

RESUMO

O presente trabalho partiu da questão “O que, por que e para que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam?”. A partir desta indagação, o objetivo geral da pesquisa foi investigar, na visão dos docentes, o processo de seleção de conteúdos no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri. Como objetivos específicos, buscamos: identificar quais são os conteúdos trabalhados pelos docentes; averiguar por que selecionam esses conteúdos e por que os consideram conhecimentos musicais válidos para Iniciação Musical para Crianças, e verificar, em suas visões, qual a finalidade do ensino de música que realizam. Como autores de referência, nos baseamos em Gimeno Sacristán (2013) na área de currículo, Zabala (1988) sobre a tipologia de conteúdos, Contreras (2002) com a sua concepção de autonomia profissional do professor, Libâneo (2013) com os critérios para seleção de conteúdos, Chervel (1990) e Goodson (1995) no campo da história das disciplinas, Fonterrada (2008) acerca da história da educação musical no Brasil, e Keith Swanwick (1979) com o seu modelo C(L)A(S)P. Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, técnica pela qual seis docentes do curso de Iniciação Musical do Guri, de diferentes locais do Estado de São Paulo, foram entrevistados. As análises demonstraram que há uma forte influência do modelo conservatorial no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri. Entretanto, as características do modelo conservatorial coexistem com as abordagens dos métodos ativos em educação musical, apontando para uma fase de transição da concepção do ensino de música que se realiza para crianças. Outros dados encontrados foram os parâmetros básicos musicais como conteúdo hegemônico e inerente ao ensino de música para crianças, o desequilíbrio entre atividades musicais no currículo, principalmente na baixa presença da composição, a perda da autonomia do professor por questões estruturais do Guri, e a fragilidade da área profissional do ensino de música.

Palavras-chave: 1. Educação Musical; 2. Currículo; 3. Seleção de Conteúdos.

ABSTRACT

This study was based on the question “What, why and for what purpose do teachers of the Guri’s Musical Initiation for Children (GMIC) course teach what they teach?” Based on this question, the general objective of this research was to investigate, from the teachers’ perspective, the content selection process in the GMIC course. As specific goals, we aim to: identify which contents are worked on by teachers; investigate why they select these contents and why they consider them valid musical knowledge for GMIC; and verify, in their opinion, what is the purpose of the music teaching they carry out. As reference authors, we based ourselves on Gimeno Sacristán (2013) in the area of curriculum, Zabala (1988) on the typology of content, Contreras (2002) and his conception of professional autonomy of the teacher, Libâneo (2013) and the criteria for content selection, Chervel (1990) and Goodson (1995) in the field of the history of subjects, Fonterrada (2008) on the history of music education in Brazil, and Keith Swanwick (1979) and his C(L)A(S)P model. As a data collection method, we used the semi-structured interview, a method in which six teachers of the GMIC course, from different locations in the State of São Paulo, were interviewed. The analyses demonstrated that there is a strong influence of the conservatory model in the GMIC course. However, the characteristics of the conservatory model coexist with the approaches of active methods in music education, pointing to a transition phase in the conception of music teaching for children. We found in the data that the basic musical parameters are hegemonic content and inherited in music teaching for children; also, we notice the imbalance between musical activities in the curriculum (mainly, the low presence of composition), the loss of teacher’s autonomy due to structural issues of Guri, and the fragility of the professional area of music teaching.

Keywords: 1. Music Education; 2. Curriculum; 3. Content Selection.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para o levantamento bibliográfico.....	26
Quadro 2 – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores.....	41
Quadro 3 – Tipologia de conteúdos.....	43
Quadro 4 – Concepções do ensino conservatorial, conforme Jardim (2002) e Pereira (2014).	51
Quadro 5 – Modelo C(L)A(S)P.....	57
Quadro 6 – Perfil dos docentes entrevistados.....	65
Quadro 7 – Conteúdos ensinados no curso de IMC do Guri.....	70
Quadro 8 – Categorias Específicas de Conteúdos ensinados no Curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri.....	83
Quadro 9 – Finalidades do ensino de música que realizam.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.....	38
Figura 2 – Padrão cíclico da investigação qualitativa.....	59

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIMC - Curso de Iniciação Musical para Crianças

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor.

FUNDAÇÃO CASA - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

OS - Organização Social

PJ - Pessoa Jurídica

SCEIC-SP - Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Seduc-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

SMC – Santa Marcelina Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	17
1.2	A GESTÃO NO GURI.....	20
1.3	INICIAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS	22
2	QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	24
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	25
3.1	DESCRIÇÃO DE COMO FORAM BUSCADOS OS TEXTOS	25
3.2	RESUMO DOS TEXTOS SELECIONADOS.....	27
3.2.1	Artigos	27
3.2.2	Dissertações	29
3.2.3	Livro	32
3.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	33
4	REFERENCIAL TEÓRICO	36
4.1	O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA CRÍTICA	36
4.2	A AUTONOMIA DO PROFESSOR	39
4.3	TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS	42
4.3.1	A Seleção e a Organização dos Conteúdos na Perspectiva Crítica	43
4.4	O PAPEL DO PROFESSOR NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS	45
4.5	O CAMPO DE PESQUISA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	46
4.6	O MODELO CONSERVATORIAL	50
4.7	O MODELO C(L)A(S)P DE KEITH SWANWICK.....	55
5	METODOLOGIA DE PESQUISA	58
5.1	TENDÊNCIA PARADIGMÁTICA QUALITATIVA EM PESQUISA CIENTÍFICA .	58
5.2	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	60
5.2.1	Sujeitos da Pesquisa	61
5.3	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS E CATEGORIZAÇÃO.....	63
6	DESCRIÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
6.1	CATEGORIA GERAL 1: CONTEÚDOS SELECIONADOS PELOS DOCENTES DO GURI PARA O CURSO DE IMC	69
6.1.1	Composição	71

6.1.2 Estudos acadêmicos	73
6.1.3 Apreciação	76
6.1.4 Habilidades Técnicas	77
6.1.5 Performance	78
6.2 CATEGORIA GERAL 2: MOTIVAÇÃO	82
6.2.1 Correspondência Entre Objetivos Gerais e Conteúdos	84
6.2.2 Caráter Científico	86
6.2.3 Caráter Sistemático	88
6.2.4 Acessibilidade e Solidez	89
6.2.5 Relevância Social	91
6.2.6 Preferência dos Alunos	92
6.2.7 Repertório Conhecido Pelo Docente	94
6.2.8 Presença na Mídia	94
6.2.9 Experiência Profissional	95
6.3 CATEGORIA GERAL 3: FINALIDADE	96
6.3.1 Preparar para Aprendizagens Futuras em Música	97
6.3.2 Iniciação Musical	99
6.3.3 Objetivos Extramusicais	100
6.3.4 Diversos em Música	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	119
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

1 INTRODUÇÃO

Selecionar os conteúdos que seriam pertinentes ao ensino de música é uma tarefa árdua, justamente porque os próprios conceitos de educação, música e cultura estão em um campo de constante discussão e disputa (Penna, 2015). Assim como nas outras áreas do conhecimento, os conteúdos selecionados na educação musical provêm de diferentes compreensões de mundo, de valor e de interesse das sociedades de cada época (Fonterrada, 2008); entretanto, no caso do ensino de música, há o agravante de a música ocupar vários espaços no tecido social, o que gera uma multiplicidade de expectativas em relação ao que deveria ser ensinado, pois os gêneros musicais são um tipo de produção estritamente humana, atrelados a culturas específicas de uma forma muito evidente (vide movimentos hippie, emo, rap, gospel, etc.).

Sobre esta problemática, aponta-nos Swanwick (2013, p. 23):

A educação musical tende a ser controversa em tempos críticos como durante a formulação de políticas educacionais. As razões para isso incluem a forte dimensão social da música e a lealdade que diferentes tipos de música despertam através das faixas etárias, etnias e grupos sociais. De todas as disciplinas escolares, a música é a mais imersa na cultura, tendo como paralelo mais próximo o ensino religioso nos Estados.¹

Desta forma, é possível afirmar que música não se trata apenas de características físicas do som, mas da relação do homem com o som e da experiência humana gerada através desta relação (Aronoff, 1974, p. 34 *apud* Penna 2015, p. 27). Neste sentido, quando se escolhe um determinado gênero musical como referência para o ensino de música de modo universal, se exclui, automaticamente, a relevância de outras formas culturais ligadas a outras músicas.

Na minha trajetória, enquanto estudante e professora de música, transitei por vários espaços e conheci diversos estilos musicais. Enquanto estudante de graduação, na Universidade Estadual de Campinas, pude reger e participar de orquestras e corais e tocar com pessoas de diferentes lugares do Brasil e do mundo em formações de música popular e de música erudita. Como educadora, lecionei em escolas de educação básica, em projetos sociais, em igrejas de diferentes vertentes e em escolas particulares de cursos livres de música. Trabalhei com bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Conhecer músicas é conhecer pessoas e culturas e, nesta minha trajetória, pude conhecer e ensinar música religiosa, música folclórica, música popular, música erudita e música da indústria fonográfica.

¹ Estados, nesta citação, se refere aos cinquenta Estados que compõem os Estados Unidos da América.

Este contato com culturas musicais diversas está intimamente atrelado a própria atuação do profissional do ensino de música. Isto porque, pelo que já observei pela minha própria experiência e pela experiência de dezenas de amigos músicos, há um amplo campo de atuação disponível para este profissional atualmente, mas, ao mesmo tempo, dificilmente é possível completar uma carga horária de trabalho propícia para a própria subsistência estando atrelado a apenas um espaço, no Brasil. Então, este profissional se lança para as mais diversas experiências de trabalho, entre elas, a docência.

Swanwick (2013, p. 14), ao falar sobre as variadas formações e campos de atuação dos professores de música, pontuou que uma série de questionamentos costumam aparecer para os docentes de música durante esse percurso por espaços múltiplos. Assim, eu também, fazendo parte desse grupo de professores que atuam em vários espaços, desde o início da minha prática docente coloquei em questionamento a minha visão de mundo, de escola e de ser humano. Questionei-me sobre: (a) quais conteúdos eu deveria selecionar para o ensino de música em cada contexto e o motivo de eu estar selecionando aqueles conteúdos em específico, (b) como esses conteúdos deveriam ser organizados, (c) quais seriam os métodos pedagógicos mais apropriados para cada proposta e (d) qual seria o meu papel na formação de cada pessoa que tinha contato com o meu trabalho. Dentre essas questões, me debrucei principalmente sobre quais seriam os conteúdos imprescindíveis à educação musical, sobre quem teria o poder de selecionar esses conteúdos e sobre porque alguns conteúdos eram colocados em evidência enquanto outros eram ignorados e apagados.

O que me trouxe esses questionamentos e o interesse na área de currículo foi a inexistência de um currículo estruturado para a área de música nos espaços onde iniciei minha carreira docente e as experiências que tive a partir desta situação. Na primeira escola de educação básica em que lecionei, um aluno de 5 anos de idade, na educação infantil, questionou-me sobre qual a finalidade de ter que cantar todos os dias os nomes das notas com gestos (manossolfa) ao invés de se ir logo para a parte da aula em que brincávamos e fazíamos música com instrumentos. Este questionamento fez-me refletir e percebi que estava ensinando este conteúdo de modo tácito. Por algum motivo, eu compreendia que aula de música precisava ter esse conteúdo, mesmo que não tivesse aplicação naquele momento para aqueles alunos. Limitei-me a responder ao aluno que ele iria utilizar aquele conhecimento no futuro, quando fosse aprender um instrumento musical. Ele contrapôs: “Mas quando eu crescer, não vou ser músico, vou ser policial. Agora, eu quero brincar”.

Outro aluno, de 3 anos de idade, perguntou-me por que eu tinha que cantar o nome de cada criança da turma em todas as aulas. Disse que se sentia envergonhado por essa abordagem

e que não queria que eu cantasse mais o nome dele porque eu estava enchendo a cabeça dele de música e a cabeça dele já tinha as próprias músicas para criar e pensar. Situações cotidianas, como estas anteriormente citadas, tiraram-me do modo automático na seleção de conteúdos e criaram esta pesquisadora da área de currículo e música que vos fala.

Em 2013, apontei, em um relato de experiência feito para o XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (NEVES, 2013) que, por eu não ter passado por um ensino estruturado de iniciação musical na educação básica e na minha infância, não tive um modelo impregnado na minha experiência que influenciasse a minha prática e que me oferecesse um parâmetro de como deveria ser um docente desta área. Percebi, então, a fragilidade da música enquanto disciplina, pois a sua forma na escola não estava bem estabelecida e, assim como eu, outros colegas se viam perdidos em relação a quais conteúdos deveriam ser ensinados. Parecia-me que estávamos em uma fase de transição, já que não se queria mais, dentre o meu círculo profissional e acadêmico, um ensino tradicional da música, pautado no modelo conservatorial em relação às metodologias e gêneros musicais.

Em outros espaços, a confusão persistia, com brigas entre profissionais e entre gerações diferentes defendendo diversas abordagens sobre o que deveria ser o ensino de música no Brasil. Presenciei, quando adolescente, um professor de música discutindo com o coordenador de uma escola de música. A discussão se deu porque o professor queria ensinar leitura musical a partir de metodologias que abordavam a leitura relativa e o valor de figuras rítmicas variável a partir de fórmulas de compassos diferentes. O coordenador queria o oposto, uso de lousa, memorização e leitura absoluta. O professor havia realizado sua formação inicial na Unicamp, o coordenador era músico técnico e havia passado por conservatório, o que nos dá sinais de onde poderia ter surgido a proposta de cada um.

Eu mesma tive as minhas desavenças em vários espaços pelo mesmo motivo, e, ainda hoje, vejo que os profissionais da área não conseguiram chegar a um consenso sobre o que é o ensino de música e a própria disciplina de música atualmente no Brasil. Na escola de educação básica, quando esta possui, há, geralmente, apenas um ou poucos professores de música, então o embate é pouco aparente. Os professores de música, sendo muitas vezes incompreendidos e não relevantes para os processos de avaliação externa na educação básica, ganham a “liberdade” para selecionar os conteúdos para a sua disciplina da forma como acharem pertinente, excetuando-se, as datas festivas tradicionais da escola como “dia das mães”, nas quais estes se veem, muitas vezes, obrigados a preparar alguma música temática da moda para apresentação.

Em uma outra experiência, tive que intervir como supervisora educacional em uma discussão entre educadores no Guri (programa sociocultural do Estado de São Paulo de

educação musical e desenvolvimento humano): quatro docentes lecionavam em uma mesma disciplina de prática de conjunto, mas vinham de formações diferentes e queriam trabalhar propostas diferentes com a turma. Um docente queria trabalhar jazz e leitura de partitura, pois achava que era um conteúdo mais relevante, outros dois queriam trabalhar funk e músicas da vivência dos alunos e o quarto queria trabalhar a criatividade e a expressividade. Assim sendo, não conseguiam se entender e entrar em um consenso. Na sala de aula, a situação se estendia aos alunos, os docentes pediam para que eles escolhessem e votassem nas músicas que desejavam trabalhar durante o semestre. Isto acarretou, além de uma salada musical nas apresentações finais, pouco aprofundamento estético em relação a cada linguagem musical. Além disso, ao invés de deliberarem sobre as músicas, os alunos aprenderam a se articular em grupos maiores para oprimirem grupos minoritários na votação. Estando os guitarristas em número maior na turma, sempre obtinham o maior poder de escolha, o que incluía músicas que não abordavam os outros instrumentos que estavam ali. A solução encontrada foi justamente o diálogo e a deliberação (primeiramente entre os docentes) e a ênfase de que a seleção de conteúdos deveria ser feita, em última instância, por eles, para que as músicas trabalhadas servissem aos objetivos educacionais propostos por eles e pela própria instituição.

Passei por outras inúmeras experiências e constatei que modelos de educação musical ainda estavam em fase de experimentação, principalmente na escola básica. Percebi que a prática docente acontece de maneira complexa. Na sala de aula os anos de formação inicial não bastam para pensar o currículo, um conjunto de outros fatores fazem parte desse processo, como o olhar atento para as necessidades de cada aluno, os cursos de formação continuada que fizeram parte da minha trajetória e a minha própria experiência como artista, como ouvinte e como professora em vários espaços. Em relação à seleção de gêneros musicais para o ensino musical, a confusão é ainda maior que o número de músicas existentes. As escolhas se mostram baseadas em gosto pessoal, em métodos tradicionais ou escolhas feitas pelos alunos sem se ter nenhum critério ou objetivo em específico para a aprendizagem.

Ainda com esses questionamentos em mente, em 2018 iniciei minha trajetória como docente no Guri - Regional São Carlos. Primeiramente, atuei no Guri como docente de canto coral e teclado. Posteriormente, assumi o cargo de supervisora educacional dos cursos de Iniciação Musical, Canto Coral, Fundamentos da Música, Teoria e Teclas na Regional São Carlos.

Comparando a organização curricular do Guri com a organização dos outros espaços em que atuei como professora, pude observar uma série de diferenças nas maneiras de se pensar o ensino de música. Percebi que as diferenças entre eles se davam em relação a diversos

aspectos, tais como: cargas horárias propostas para as atividades e cursos, formas de organização das turmas, número de alunos por turmas, organização dos espaços, materiais disponíveis, conteúdos de propostas para formação continuada dos docentes, expectativas sociais e produtos artístico-musicais esperados. Entretanto, apesar de a diferença ser explícita pela própria natureza dessas instituições, muitas vezes observei elementos presentes em outros espaços serem trazidos para as aulas no Guri, como a organização enfileirada de cadeiras e alguns tipos de conteúdos (“homenagem ao dia do índio”, por exemplo, sendo trabalhada a partir de desenhos estereotipados dos povos indígenas) e processos de seleção para grupos musicais como ocorrem em bancas de orquestras e em processos para se adentrar em um conservatório.

Notei que estes conteúdos estavam sendo trabalhados sem se ter uma diretriz institucional neste sentido, ou seja, de forma tácita – alguns docentes² estavam reproduzindo alguns conteúdos e formas de relação professor-aluno consolidados em outros espaços. Algumas vezes, mesmo após terem recebido orientações no sentido contrário destas práticas, esses docentes continuavam a reproduzi-las, como se não houvesse outros modelos possíveis de educação musical. Estas observações me trouxeram uma maior curiosidade no sentido de tentar entender de uma maneira mais geral sobre como essas práticas e conteúdos atravessam instituições com características diferentes entre si.

Apesar de o Guri ter suas próprias diretrizes pedagógicas, é dada certa autonomia para que os docentes selecionem e organizem conteúdos de ensino. Entretanto, ao invés de surgirem seleções de conteúdos diversas (multiplicidade esperada pelo distanciamento territorial entre os polos de ensino e pelas diversas trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes), por meio de minha atuação como supervisora educacional³, foi possível notar, nos acompanhamentos de aulas nos polos, a opção preferencial pelos conteúdos que se referem ao estudo dos parâmetros básicos do som, da notação tradicional, de gêneros de música eruditos, infantis e mercadológicos e de uma organização do currículo que separa a prática da teoria

² Até a conclusão deste trabalho, no Guri ainda existiam diferenças trabalhistas entre os cargos descritos como “professor” e “educador”. Isso se deu, pois até 2022 existiam gestões diferentes para o Guri na Capital e o Guri no Interior, Litoral e Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). Optei por homogeneizar os termos utilizando sempre a palavra “docente”, de modo a abranger todos os profissionais que lecionam música no Guri em todo o território do Estado de São Paulo.

³ O trabalho da supervisão educacional no Guri é dividido em três grandes eixos de atuação: gestão de pessoas (seleção, suporte, orientação, formação técnica e pedagógica, mediação de conflitos etc.); interface dos polos de ensino com a sede administrativa; e articulação com a gestão das instituições/organizações parceiras e Secretarias (Santa Marcelina Cultura, 2017). Esta atuação tão ampla proporciona uma grande experiência em diversas áreas, além de possibilitar o contato com diversos profissionais da música.

musical. A hipótese para isso é de que haveria uma autonomia profissional ilusória (Contreras, 2022, p. 49) na seleção de conteúdos permeada pela fragilidade da música enquanto disciplina. Autonomia ilusória, pois as “escolhas” provêm de um padrão hegemônico, perpetuado a partir de um modelo em crise, o conservatorial (Galizia, 2016) e fragilidade da música enquanto disciplina, pois sua forma e conteúdos estariam em uma fase de disputa interna, cuja própria disciplina não se encontra consolidada como tal. Assim sendo, na busca por novos modelos de educação musical, estes docentes se lançam a várias abordagens pedagógicas, mas não definem um critério bem estruturado para escolher conteúdos (como gêneros musicais, por exemplo).

No Guri, o curso regular que tem o objetivo de iniciar o aluno na educação musical é o de Iniciação Musical para Crianças, portanto, de extrema importância, já que, muitas vezes, é o primeiro contato desses alunos com a educação musical em um cenário mais organizado sistematicamente. Para o melhor entendimento deste trabalho, é importante compreender o que é o programa Guri, o modelo de gestão por Organização Social (OS) e o Curso de Iniciação Musical para Crianças (CIMC), o que faremos nas sessões a seguir.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O Guri é um programa sociocultural do Estado de São Paulo. É uma política pública criada em 1995 e formalizada pela Resolução SC-60 de 27 de dezembro de 1996, na Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo⁴ (São Paulo, 1996), a qual transcrevemos, na íntegra, a seguir:

O Secretário da Cultura,
Considerando a necessidade realização da mais importante proposta de sua gestão, ou seja, ampliar o universo de benefícios culturais a todos os segmentos da sociedade;
Considerando que essa realização vem ocorrendo, com êxito, desde o início de sua gestão frente a Secretaria da Cultura, em 1995;
Considerando, ainda, as crianças e adolescentes carentes, resolve:
Artigo 1º - Instituir e implantar o “Projeto Guri”, englobando toda a ação cotidiana, voltada ao fornecimento do exercício da sua cidadania das crianças e dos adolescentes e sua inserção no processo social.
Artigo 2º - O Projeto tem por objetivo a utilização da música como meio de interação das crianças e adolescentes com a sociedade em geral.
Artigo 3º - Sua atuação estará voltada, em especial, ao atendimento de crianças e adolescentes de família de baixa renda.
Artigo 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

⁴ Atualmente, denomina-se “Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo” (SCEIC-SP).

Portanto, segundo esta resolução, o Guri, inicialmente intitulado como “Projeto Guri”, surgiu com o objetivo de oferecer inserção e interação social para crianças e adolescentes, principalmente de famílias de baixa renda, através da música. Ainda, segundo o site institucional do programa (Projeto Guri, 2002-?b), o Guri foi inspirado no “*El Sistema*”, o Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis da Venezuela, tendo como base a música erudita europeia. Inicialmente, o Guri possuía uma perspectiva mais voltada a vertente assistencialista e de inclusão social. Os aspectos didáticos e artísticos eram menos importantes que as apresentações musicais, que eram utilizadas para obter apoio e legitimação social. Neste sentido, não é estranho o fato de, na primeira apresentação do programa, o repertório ser formado pelas Bachianas Brasileiras, Bolero de Ravel e Beethoven, evidenciando-se assim, o peso da música erudita para a sociedade da época.

Em 1996, ainda em uma perspectiva assistencialista, o programa firmou uma parceria com a antiga FEBEM⁵ (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor) a fim de promover educação musical para os jovens em medidas socioeducativas com privação de liberdade. Na atualidade, o programa oferece aulas coletivas de música para públicos de todas as idades, em vários espaços, mantendo-se a ênfase em crianças e adolescentes. A *homepage* do Guri (Projeto Guri, 202-?a), o descreve como sendo o maior programa sociocultural brasileiro, atendendo, em 2024, a mais de 50 mil alunos em mais de 500 polos de ensino espalhados em mais de 300 municípios do Estado de São Paulo. Desde a sua fundação, em 1995, o programa já atendeu mais de 1 milhão de crianças, adolescentes e comunidades.

Dada a dificuldade de gerir um programa deste tamanho de uma forma centralizada, em 2008 foram criadas 13 regionais administrativas, cada uma responsável por uma região do Estado de São Paulo. Entretanto, os polos não foram distribuídos de modo equalitário entre as regionais, fazendo com que algumas regionais ficassem mais sobrecarregadas que outras, tendo-se o mesmo número de profissionais em cada equipe regional, independentemente do número de polos atribuídos a elas. Outra questão importante é a de que se descentralizou somente a gerência administrativa, de modo com que a sede, na capital, ainda tomasse todas as decisões referentes as áreas pedagógica, artística e social.

Cada equipe regional é composta por um gerente administrativo, um assistente regional, um supervisor operacional, dois supervisores de desenvolvimento social (psicólogo e assistente social) e cinco supervisores educacionais distribuídos por áreas (cordas friccionadas, cordas dedilhadas, percussão, sopros e voz/teclas/iniciação musical/teoria). A quantidade de

⁵ Atualmente, Fundação CASA.

educadores e polos de responsabilidade de cada supervisor educacional é direcionada pela especificidade de cada área, fazendo assim com que alguns supervisores educacionais tenham mais demanda e polos de atuação em relação a supervisores de outras áreas. Em minha equipe da área de voz, cheguei a coordenar mais de 30 docentes, o que me propiciou inúmeras oportunidades de observação de aulas, de metodologias e de currículos.

No trabalho da supervisão, estar nos polos de ensino, Fundações Casa e escolas é fundamental. Por este motivo, o acompanhamento de aulas e profissionais de ensino deve ser constante. Para isto, a equipe de supervisão se locomove constantemente pelas estradas rodoviárias do interior de SP, por meio de veículo próprio. Na regional São Carlos existem mais de 40 polos geridos por esta pequena equipe que se desloca desde o sul de Minas Gerais (Vargem Grande do Sul-SP) até a região de Ibitinga- SP.

Ao auxiliar no trabalho de firmar e consolidar parcerias, pude conhecer o funcionamento de inúmeras prefeituras, secretarias de educação e de cultura e escolas em diversas regiões. Na supervisão, tive o privilégio de conhecer a riqueza cultural dos diversos territórios interioranos e inúmeras histórias de vida.

O Guri está presente em polos de ensino abertos, Fundações CASA, escolas municipais e estaduais e em cursos oferecidos à população no formato EaD. Nos polos de ensino são ofertados cursos regulares e livres. Os cursos livres atingem pessoas de todas as idades, inclusive bebês e idosos. São cursos das mais variadas temáticas (como lutheria, prática de choro e musicalização) oferecidos semestralmente.

Os cursos regulares possuem uma linha de formação mais estruturada. Iniciam-se com a Iniciação Musical para Crianças (6 a 9 anos) que, após a conclusão de seus módulos, poderão seguir para os cursos sequenciais 1, 2 e 3 (10 a 18 anos). Os cursos sequenciais possuem disciplinas obrigatórias: aulas de instrumento musical (de acordo com a oferta nos polos e a escolha dos alunos), teoria, canto coral e prática de conjunto. Os sequenciais são cursos progressivos, sendo o sequencial 1 voltado para alunos iniciantes, o 2 para alunos intermediários e o 3 para alunos mais avançados. Esta progressão entre sequenciais não possui uma determinação temporal fechada. Os alunos, a cada ano, são avaliados pelos professores e progredidos ou mantidos em uma mesma turma de acordo com o desenvolvimento técnico do aluno e com o número de vagas disponíveis em sequenciais seguintes. Quando um aluno chega ao sequencial 3, pode permanecer nesta fase até completar 19 anos, sendo que alunos de sequenciais anteriores podem adentrar a turma a cada início de ano letivo. A partir do sequencial 2, os alunos têm adicionada em sua grade curricular a disciplina de prática de conjunto. Ao atingirem 18 anos e 11 meses, finda-se a matrícula nos cursos regulares para os alunos, mas

estes podem se matricular em cursos modulares. Espera-se que, após a passagem por toda a estrutura de cursos regulares, os alunos que assim desejem, tenham os conhecimentos necessários para se candidatar para processos seletivos em conservatórios e faculdades de música.

1.2 A GESTÃO NO GURI

O Guri foi gerido por administração direta até novembro de 2004, quando foi celebrado o primeiro contrato de gestão para gerenciamento por Organização Social (OS).

Segundo o site da SCEIC-SP (São Paulo, 2024):

A figura institucional da Organização Social (OS) foi criada no Brasil em 1998, por meio da Lei Federal nº 9.637, com o intuito de viabilizar a execução de atividades não exclusivas do Estado por organizações da sociedade civil. Essa lei estabelece que o Executivo pode qualificar como organização social a pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. [...] A entidade qualificada como organização social pode concorrer em convocações públicas para o recebimento de dotações orçamentárias, permissões de uso de bens móveis ou imóveis e isenções fiscais para a execução de ações pactuadas no Contrato de Gestão – instrumento que rege a parceria entre o Estado e a organização social.

Esta forma de gestão, também chamada de publicização, não exige o Estado de ser o responsável principal pelo planejamento, financiamento e controle da atividade, sendo as OSs parceiras na execução das ações. A publicização na cultura teve alguns benefícios, como a desburocratização de muitos processos, agilidade nas ações e criação de contratos de trabalhos mais justos, regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em detrimento das formas de Pessoa Jurídica (PJ) adotadas anteriormente. Entretanto, o planejamento das atividades está cada vez mais destinado às OSs, que formulam o plano de trabalho a ser aprovado pela SCIC. Assim sendo, quando há trocas de OSs, ao final de um período de um contrato de gestão, os colaboradores são surpreendidos com novas formas de estruturação de cargos de trabalho, de planejamento e execução da atividade-fim. As decisões de gestão das OSs prevalecem sobre os territórios e sobre as pessoas em que os projetos públicos estão inseridos.

Na SCIC, uma mesma OS pode atuar em diferentes projetos e equipamentos públicos (teatros, projetos sociais, casas de ópera, conservatórios), com finalidades diferentes, tendo como base os seus princípios e valores. Na maioria das vezes, as OSs aplicam sua visão de mundo e de cultura nos diferentes espaços em que atuam, independente de suas finalidades. A comunidade ao entorno e funcionários destes equipamentos, por outro lado, sentem-se

invalidados, pois não são capazes de manter o que acreditam ser a essência do equipamento público onde estão inseridos e de manter o trabalho que já vinha sendo realizado da forma como o faziam.⁶

Não obstante, o período de gestão de uma OS costuma ser por volta de 5 anos, o que dificulta a consolidação de um trabalho e o que gera bastante ansiedade nos profissionais atuantes nos programas. Em relação a avaliação, o Guri não é avaliado de forma qualitativa no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. As metas pactuadas no contrato de gestão envolvem números como quantidade: de polos abertos, de alunos matriculados e de apresentações realizadas.

O Guri, nos seus quase 30 anos de existência, passou por várias fases em sua gestão. Ainda em seu início, com a administração direta, se formou um grupo de voluntários denominado Sociedade Amigos do Projeto Guri. Esse grupo se tornou a OS Amigos do Projeto Guri e depois, a fim de gerir outros espaços que não somente o Guri, se tornou a OS Sustenidos, que hoje gere o Theatro Municipal de São Paulo e o Conservatório de Tatuí, além de outros projetos próprios paralelos. Como OS, a Associação Amigos do Projeto Guri geriu o programa de 2004 até 2021 (aqui já como Sustenidos). Na capital de São Paulo, a partir de 2008, o programa passou a ser gerido, a pedido da então Secretaria de Cultura, pela OS Santa Marcelina Cultura (SMC). O programa, então, possuía dois contratos de gestão, um para a capital e outro para o interior, litoral e Fundação CASA.

Em 2022, a OS SMC ganhou o contrato de gestão também no interior, litoral e Fundação CASA, passando a gerir o programa em todo o Estado, além de gerir a Escola Municipal do Estado de São Paulo Tom Jobim (conservatório) e o Theatro São Pedro, ambos em São Paulo, capital.

A SMC possui o poder de gestão do Guri até 2026 e um de seus objetivos junto a Secretaria de Cultura, Indústria e Economia Criativas, neste período, é unir os dois contratos de gestão do Guri em um só, trazendo homogeneidade a proposta do programa no Estado. Isto implica em reorganizar a estrutura organizacional do Guri e em homogeneizar o currículo, apesar das diferenças territoriais. Neste sentido, em 2023, houve uma reformulação da marca Guri. Para que não houvesse mais confusão em relação aos programas que antes eram separados

⁶ É possível observar essa questão em inúmeras notícias jornalísticas que evidenciam esses atritos como em: <<https://jornalintegracao.com.br/2024/04/17/sustenidos-extingue-curso-de-iniciacao-musical-no-conservatorio/>> e <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/infortunios-em-serie/>>.

e geridos por instituições distintas, o “Projeto Guri” passou a ser chamado de programa Guri ou, simplesmente, Guri.

Com o novo contrato de gestão, o programa expandiu a sua atuação em vários projetos, possuindo, assim, ensino musical em: polos abertos, Fundação Casa, escolas municipais e Estaduais (em parceria com a Secretaria Estadual de Educação) e na *WEB*.

Em relação aos cursos oferecidos, anteriormente os polos tinham, basicamente, aulas de instrumento, prática de conjunto, canto coral, fundamentos da música, lutheria (poucos polos) e iniciação musical infantil. Com a nova gestão, os alunos passaram a percorrer um processo formativo no qual aulas de teoria e de coral se tornaram obrigatórias. Também foram inseridos cursos livres de curta duração com temáticas variadas, oferecidos para faixas etárias que antes não eram atendidas (bebês, adultos, idosos). Esse processo teve um impacto sobre as comunidades atendidas pelo programa e sobre os profissionais atuantes, principalmente os docentes que tiveram que se adequar a nova estrutura dos cursos sequenciais, lecionando em disciplinas as quais não tinham formação específica e nem experiência e se deslocando mais entre os polos a fim de manterem uma carga horária de trabalho compensatória. Muitos alunos tiveram dificuldade em aceitar participar de todas as disciplinas obrigatórias, por interesse e por organização pessoal, já que esse processo de mudança aconteceu no meio do ano letivo.

Com a nova grade curricular, todos os polos passaram a ter aulas de Iniciação Musical para Crianças, com uma formatação diferente da que era estabelecida pela antiga gestão. Este curso, além da justificativa de estar presente em todos os polos abertos e ser a porta de entrada para o ensino estruturado do Guri, é também importante de ser estudado por se tratar de um curso sem a especificidade técnica de um instrumento musical obrigatório, evidenciando-se, assim, aspectos gerais da música enquanto disciplina.

1.3 INICIAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS

O curso de Iniciação Musical para Crianças é indicado para crianças de 6 a 9 anos. É dividido em duas turmas: Iniciação Musical I (6 e 7 anos) e Iniciação Musical II (8 e 9 anos). A existência dessas duas turmas pressupõe graus progressivos na organização de conteúdos. Os alunos deste curso têm 2 horas de carga horária semanal, sendo, geralmente, dividido entre dois docentes diferentes. Segundo o contrato de gestão atual (São Paulo, 2022, p. 33-34) são objetivos deste curso:

Conhecer, tocar e construir conhecimentos por meio de instrumentos musicais, canções brasileiras e de outros países, ampliar a percepção para escutar com consciência o mundo sonoro, desenvolver competências rítmico-motoras, aprender a ler, escrever e criar música, estudar e perceber a importância da música em nossas vidas. Esses são alguns dos objetivos deste curso que, por meio de atividades práticas, jogos e ações interativas, pretende iniciar a criança na linguagem musical e estimulá-la no prosseguimento de seus estudos. As aulas estão divididas em dois momentos, cada um com uma hora de duração:

a) Prática vocal, ministrada por um(a) educador(a) com experiência em trabalhos corais e/ou canto coletivo, para o cultivo de repertório infantil de canções, jogos e atividades que enfatizem o desenvolvimento vocal, áudio-perceptivo e de memória interna dos alunos;

b) Prática rítmico-melódica, ministrada por um(a) educador(a) com competência em alfabetização musical, para a iniciação e condução à leitura e escrita musicais por meio de atividades lúdicas e de criação, usando instrumentos, objetos e material pedagógico variado. Enfatiza-se, também, o desenvolvimento das habilidades motoras, da consciência corporal e da acuidade auditiva.

É importante ressaltar que esta pesquisa se localiza em um período de transição entre gestões do programa. Assim sendo, durante a pesquisa, alguns polos já tinham esse formato estabelecido de curso, enquanto outros estavam em momento de adequação de grade curricular. Desta maneira, até o primeiro semestre de 2024, momento em que ocorreu a coleta de dados, nem todos os polos ofertavam cursos de Iniciação Musical para Crianças e muitos polos do interior e litoral que já disponibilizavam esses cursos, mesmo tendo a mesma carga horária semanal de 2 horas prevista, não tinham o curso dividido por níveis, disciplinas e docentes.

2 QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A trajetória profissional docente relatada na introdução deste trabalho, levou-me a seguinte questão de pesquisa: “O que, por que e para que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam?” Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa é investigar, na visão dos docentes, o processo de seleção de conteúdos no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri.

Como objetivos específicos, pretendemos⁷:

- 1) Identificar quais são os conteúdos trabalhados pelos docentes;
- 2) Averiguar por que selecionam esses conteúdos e por que os consideram conhecimentos musicais válidos para Iniciação Musical para Crianças;
- 3) Verificar, em suas visões, qual a finalidade do ensino de música que realizam.

Ao responder à questão de pesquisa, temos o intuito de colaborar com as áreas de currículo e de educação musical, além de contribuir para o maior desenvolvimento do Guri, programa de extrema importância social, dado que é uma política pública de acesso à cultura que atinge tantas pessoas no Estado de São Paulo. De maneira mais geral, procuramos gerar conhecimento auxiliando na compreensão do status atual do ensino de música no Brasil, no que se refere ao contexto específico de um programa social.

Buscando responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos específicos descritos anteriormente, este trabalho se estruturou da seguinte maneira:

- 1) Revisão bibliográfica que analisa o cenário atual da temática deste trabalho (seleção de conteúdos em música).
- 2) Referencial teórico, com a exposição dos conceitos e autores que utilizamos para fundamentar esta pesquisa.
- 3) Descrição da metodologia utilizada, com a exposição do paradigma e caminhos metodológicos percorridos.
- 4) Descrição, categorização e análise dos dados.
- 5) Finalização deste trabalho com as nossas considerações finais.

⁷ Na Introdução deste trabalho, predominou o uso da primeira pessoa do singular, por se tratar, primordialmente, da descrição de uma trajetória profissional pessoal que culminou na questão de pesquisa. A partir da seção atual, padronizaremos o uso da escrita na primeira pessoa do plural.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta seção trata da revisão bibliográfica. Baseando-nos em Penna (2015, p. 72-73), com esta revisão, buscamos:

- a) Mostrar o que existe a respeito do problema levantado: principais concepções sobre a questão e as formas de tratá-las.
- b) Definir nosso posicionamento, apontando qual a perspectiva adotada.
- c) Explicitar os conceitos ou noções que são centrais para esta pesquisa.

Assim, trata-se de um pequeno trabalho que passou pelo processo de levantamento de textos acadêmicos, construção de resumos e síntese crítica, buscando-se atingir os três pontos propostos por Penna (2015). Esse trabalho foi realizado a partir da nossa questão de pesquisa: “O que, por que e para que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam?”

3.1 DESCRIÇÃO DE COMO FORAM BUSCADOS OS TEXTOS

Para o levantamento bibliográfico, foram utilizados os portais de busca: a) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), b) do Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), c) do Banco do Scientific Electronic Library Online (SciELO BRASIL) e d) do Google Acadêmico. Este levantamento foi realizado em janeiro de 2024 e os descritores utilizados foram “seleção de conteúdo” + “música”, áreas que esta pesquisa buscou abordar e relacionar. Nos portais da BDTS, CAPES e SciELO Brasil, não definimos parâmetro temporal, dado que na busca inicial apareceram pouquíssimos trabalhos, optamos por analisar todos os textos encontrados. No Google Acadêmico, utilizamos a busca padrão, que lista os resultados mais relevantes, considerando fatores como o autor, a publicação, a frequência de citação e a relevância do estudo.

Como resultado, encontramos doze trabalhos na BDTD, seis trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nenhum trabalho na SciELO e mais de oitenta e cinco mil trabalhos na busca do Google Acadêmico. Na pesquisa do Google Acadêmico, consideramos para análise os primeiros vinte trabalhos, dado que o buscador já lista e ordena os trabalhos mais relevantes do ponto de vista acadêmico (maior número de citações em outros trabalhos). A partir do vigésimo primeiro trabalho, já havia um distanciamento muito grande do que

buscávamos para a revisão bibliográfica, possuindo estes, os descritores apenas de forma solta nos textos, sem dar nenhuma ênfase.

Após a busca inicial nos portais aqui descritos, nos debruçamos sobre cada trabalho e selecionamos os trabalhos que mais se aproximavam da nossa temática e poderiam auxiliar no entendimento do tema. Deste modo, trabalhos que não tinham a seleção de conteúdos e a música como temática central foram descartados. Esta escolha se deu a partir da leitura dos resumos de todos os trabalhos. Organizamos estes trabalhos em três categorias: artigos (dois trabalhos), dissertações (quatro trabalhos) e livros (um trabalho). Os trabalhos encontrados e selecionados foram publicados entre os anos de 2011 e 2018. A partir destes descritores não encontramos nenhum trabalho realizado fora do contexto da escola básica, o que evidencia a pouca produção acadêmica relacionando música fora da escola básica e seleção de conteúdos. No quadro 1, é possível observar os sete trabalhos selecionados em ordem cronológica de publicação:

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados para o levantamento bibliográfico

BASE DE DADOS	TIPO DE FONTE	TÍTULO	AUTOR	ANO
CAPES	Dissertação	Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora	Puerari, M.	2011
Google Acadêmico	Artigo	A Música no Currículo Oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático	Jardim, G.	2012
BDTD	Dissertação	A organização do conteúdo de música no componente curricular Arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de Educação Básica do DF	Sena, P.	2016
Google Acadêmico	Livro	A seleção de conteúdos: o professor e sua autonomia na construção do currículo	Fernandes, J.	2017
Google Acadêmico	Artigo	Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar	Pereira, M	2017
BDTD	Dissertação	O que ensinam os professores de música na escola: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos	Prazeres, F.	2018
Google Acadêmico	Dissertação	Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017	Ferreira, E.	2018

Fonte: elaboração própria.

Nota: os dados foram coletados em janeiro de 2024.

3.2 RESUMO DOS TEXTOS SELECIONADOS

Nesta subseção, apresentamos as nossas considerações em relação aos trabalhos selecionados na pesquisa de levantamento bibliográfico, considerando-se os objetivos principais das pesquisas, as metodologias utilizadas, o referencial teórico adotado e os principais resultados.

3.2.1 Artigos

Os dois artigos encontrados, abordaram a seleção e organização de conteúdos em música a partir da análise de livros didáticos históricos.

Jardim (2012), em seu artigo, buscou encontrar os conteúdos, métodos e técnicas presentes na disciplina Música Vocal do Collegio D. Pedro II (primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, fundado na corte, no Rio de Janeiro, no século XIX). Para tanto, a autora se propôs a analisar o Compêndio de música para o uso dos alunos do Imperial Collegio D. Pedro II. O compêndio, criado pelo músico Francisco Manuel da Silva (compositor do hino nacional brasileiro), foi adotado para a disciplina entre os anos de 1838 e 1879. Esta disciplina, presente no regulamento do colégio de 1838, segundo a autora, é a primeira referência oficial de ensino da música no sistema oficial de ensino. O regulamento previa a disciplina de Música Vocal como matéria distribuída nas oito séries do curso. Jardim (2012) também buscou desmistificar o dito “passado glorioso da educação musical no Brasil”, em que, em muitos relatos, a presença do ensino de música de forma estruturada sempre teve seu lugar garantido e evidenciado.

Os autores de referência utilizados por Jardim foram Sacristán (2000) e Choppin (2004). A partir deles, a autora tratou do papel dos livros didáticos no processo curricular. Nesta perspectiva, “os livros didáticos constituem elementos que esclarecem, não apenas os meios que operacionalizam os métodos para a aquisição do conhecimento, mas também articulam as finalidades educacionais” (Jardim, 2012).

Como resultados, a autora constatou a transposição do ensino conservatorial para o ensino de música na educação básica. O material didático utilizado na disciplina de Música Vocal teria a mesma estrutura do material didático utilizado no Imperial Conservatório de Música. Ambos os materiais foram elaborados por Francisco Manoel da Silva, que também foi diretor do Conservatório do Rio de Janeiro. Apesar de algumas adaptações terem sido feitas para o ambiente escolar, o Compêndio de música para o uso dos alunos do Imperial Collegio

D. Pedro II seguiu a concepção de um ensino de música voltado para o desenvolvimento técnico e profissional do aluno, voltado para os usos considerados relevantes para o pensamento dominante da época. Assim, o material trazia conteúdos como notação musical, solfejo, harmonia e composição. A proposta ainda empregava a memorização de conceitos e músicas como método principal, em detrimento de se estimular formas de aprendizagem que utilizassem a análise e a compreensão. Outro ponto importante é a separação entre teoria e prática, prezando-se um ensino que buscava primeiro a teoria e a memorização e depois a prática, ou seja, primeiro eram ensinadas noções de escrita para depois se ter prática de execução musical ou composição, práticas essas que, quando aconteciam, se alimentavam apenas dos materiais apresentados na teoria. Além disso, a presença da música e técnica vocal eruditas tinham lugar privilegiado no currículo. A autora destaca que essa concepção do ensino de música é encontrada nos conservatórios e escolas de educação básica até os dias de hoje e que o ensino de música no Brasil sempre esteve em campo de disputa, sendo as conquistas de espaço objeto de muitas lutas políticas.

O outro artigo selecionado, de Pereira (2017), buscou mapear os conteúdos selecionados nas diferentes conformações disciplinares do ensino de música na história da educação básica brasileira a partir de livros didáticos. O artigo trouxe resultados parciais de uma pesquisa em andamento. Os livros didáticos analisados por Pereira foram obtidos a partir da coleção particular da professora Maria Teresa da Fonseca, que atuou como professora de música entre 1956 e 2008 em escolas públicas e privadas de Três Corações-MG. Os livros obtidos foram publicados entre os anos de 1940 e 1977, sendo eles:

- Canto Orfeônico – Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da ‘Unidade de Movimento 1º Volume, de Heitor Villa-Lobos, publicado em 1940 por Irmãos Vitale Editores;
- “Guia Prático – Estudo Folclórico Musical 1º Volume, de Heitor Villa-Lobos, publicado em 1941 por Irmãos Vitale Editores;
- Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares para o ensino de canto orfeônico, 1º Volume, de Heitor Villa-Lobos, publicado em 1943 por Irmãos Vitale Editores;
- A coleção “Música para a Juventude” (volumes para a Primeira, Segunda, Terceira e Quarta Séries), de José Siqueira, publicada em 1953 (edições de 1954 e 1959 utilizadas no estudo) pela Editora Americana;
- Educação Artística – expressão corporal, musical e plástica, de Gilberto Cotrim, publicado em 1977 pela Editora Saraiva.

A estes livros também se somou o “Compêndio de música para o uso dos alumnos do imperial Collegio D. Pedro II”, de Francisco Manuel da Silva, por se tratar, segundo o autor, do primeiro livro didático de música adotado nas escolas brasileiras.

O referencial teórico compreendeu Chervel (1990), no intuito de trazer a história das disciplinas escolares entendidas como criações culturais das instituições escolares e Sacristán (2000), trazendo o livro didático como o currículo apresentado aos professores.

Como resultados, encontrou-se que os princípios de teoria musical e notação tradicional, além da história da música europeia, tem-se configurado como saber legitimado na educação regular, transpondo-se, assim, o modelo conservatorial para dentro da escola. A partir de seu estudo, o autor alega que, durante a história da educação musical no Brasil, ocorreram mudanças nos métodos de ensino, mas a seleção de conteúdos permaneceu a mesma. Os conteúdos conservatoriais foram transpostos para a escola com uma outra roupagem, de modo que a escola, ao longo dos anos, criasse:

[...] uma cultura própria relativa ao ensino de música, em que a história da música (ocidental, erudita, branca e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical (Pereira, 2018, p. 31).

O autor critica essa standardização dos conteúdos em música na escola regular, pois, restringindo-se o ensino de música a esses conteúdos, restringe-se também a possibilidade de outras culturas, presentes no próprio país e no mundo, existirem no currículo brasileiro.

3.2.2 Dissertações

Os trabalhos em formato de dissertação encontrados estudaram o currículo na área de música na educação básica brasileira. Sena (2016) e Prazeres (2018) buscaram compreender o currículo interpretado por professores com formação em música no ensino Fundamental, professores estes concursados nas redes municipais do Distrito Federal e de São Carlos-SP, respectivamente. Já Ferreira (2018), investigou a seleção de conteúdos musicais no currículo interpretado, no Ensino Fundamental, utilizando-se dos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 para a disciplina Arte. Por fim, Puerari (2011) pesquisou as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica na perspectiva de uma professora da rede municipal de Porto Alegre - RS.

As metodologias utilizadas foram diferentes em cada pesquisa: Sena (2016) realizou um estudo de caso com dois educadores da rede municipal de ensino do Distrito Federal, Prazeres (2018) optou pela entrevista semiestruturada com cinco professores da rede municipal de São Carlos-SP, Ferreira (2018) utilizou a pesquisa documental e Puerari (2011) aplicou o método de estudo de caso, sendo a entrevista semiestruturada utilizada como método de coleta de dados. Os quatro trabalhos se enquadraram no paradigma qualitativo em pesquisa.

Nos trabalhos de Sena (2016), Prazeres (2018) e Ferreira (2018), Sacristán (2000, 2002, 2013) aparece como principal autor de referência. Também na perspectiva crítica de currículo, aparecem os nomes de Moreira e Silva (2006, 2011) e Apple (2006). Os autores utilizados por Puerari (2011) trataram dos conceitos sobre ensino de música na escola (Penna, 2008; Del-Ben, 2009), escolarização (Pineau, 2007; Soares 2003; Chervel, 1990; Faria Filho 2007) e cultura escolar (Faria Filho, 2007; Forquin, 1993).

No que se refere aos resultados principais, temos o seguinte cenário: Sena (2016) verificou que os conteúdos selecionados no componente curricular Arte foram os mesmos para todas as turmas e semelhantes aos que temos no modelo conservatorial (propriedades do som, instrumentos musicais, pulsação, notação musical etc.), se aproximando das conclusões de Jardim (2012). A justificativa que os professores deram para trabalharem com a mesma organização e seleção de conteúdos, independente da seriação das turmas, foi a de que julgaram que havia uma defasagem no ensino do eixo de música no componente Arte, principalmente pelo período em que o município ficou sem ter professores específicos da área, assim, nenhum aluno possuía conhecimento prévio dos conteúdos que esses professores consideravam fundamentais na música. Os professores relataram considerar esses conteúdos como imprescindíveis para o ensino de música, o que demonstra uma abordagem tradicionalista implícita na visão educacional desses professores e o poder hegemônico que esses conteúdos têm sobre outros tipos de conteúdos musicais, desconsiderando-se, assim, outras culturas musicais. Outros aspectos importantes que Sena (2016) destacou são a influência do calendário de festas temáticas da escola na seleção de conteúdos dos professores e as más condições físicas de trabalho na escola, que limitam os conteúdos em música.

Prazeres (2018), a partir da entrevista semiestruturada, identificou dezesseis conteúdos de música trabalhados pelos cinco professores entrevistados. Após identificar estes conteúdos, a pesquisadora os categorizou com base na tipologia de conteúdos proposta por Zabala (1998). A maioria dos conteúdos selecionados pelos professores foram de caráter procedimental, isto é, “conteúdos que incluem, entre outras coisas, as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos” (Zabala, 1998 *apud* Prazeres, 2018). Neste

sentido, segundo a autora, os professores se afastam de uma perspectiva mais tradicional e conservatorial do ensino de música ao se voltarem para questões de experimentação, vivência e ludicidade mais direcionadas para as propostas ativas em educação musical. A autora identificou, ainda, três formas de organização de conteúdo, as quais denominou de (a) Organização curricular progressiva e linear, por faixa etária; b) Organização curricular aberta e c) Organização curricular em “espiral”. Identificou também finalidades do ensino de música na escola na visão dos professores, por exemplo, a música como parte da formação integral, como possibilidade de transformação pessoal e social e como promotora de momentos prazerosos. Prazeres (2018) ainda destaca uma falsa autonomia por parte dos professores, além de uma fragilidade do campo da música no contexto escolar. Isto porque, apesar desses professores terem flexibilidade na seleção e organização de conteúdos, estas tomadas de decisões são feitas de uma forma solitária na escola, sem diretrizes claras e sem acompanhamento pedagógico efetivo.

Já Ferreira (2018), em seus resultados, explicitou a importância, para a área de educação musical, da existência do livro de Artes no PNLD, mesmo o livro não contemplando, em sua estrutura curricular, todas as regiões do Brasil. A autora identificou que o material analisado revelou uma organização de conteúdos linear e progressiva. Os conteúdos estavam voltados para conhecimentos técnicos, teóricos e instrumentais, sem perder o foco na utilização da música como parte da formação humana. A ênfase em conteúdos conservatoriais é percebida também na roupagem da música popular, o ritmo de maracatu, por exemplo, é inserido a partir da peça orquestral “Maracatu do Chico Rei”, de Francisco Mignone. Pela análise, a autora também verificou que é preciso um professor especializado em música para utilizar o material e transcender o que está proposto no livro, isto é, ir além de conteúdos históricos e de apreciação.

Os resultados de Puerari (2011) demonstraram que o processo de escolarização da música é complexo e multidimensional, sendo particular a cada professor e a cada escola. Fatores como as experiências formativas da professora analisada, seus modos de pensar e agir, aspectos organizacionais da escola e do sistema de ensino, tradições pedagógicas da escola, limites e possibilidades da cultura material da escola e características e necessidades dos alunos se interrelacionam nesse processo. Os conteúdos tidos como primordiais pela professora eram principalmente de ordem conceitual. A notação musical e o canto eram considerados como conteúdos básicos para a formação musical. O autor considera a formação da professora como algo que parece ser uma dimensão decisiva no processo de tornar a música objeto de ensino da escola. Além disso, cita como a música, adentrando-se no espaço escolar, tenta se adaptar a

modelos já consolidados na escola, como uma organização progressiva e linear de conteúdos e adequação ao tempo e espaços pré-estabelecidos.

3.2.3 Livro

Em seu livro, Fernandes (2010) trata da seleção de conteúdos nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Para tanto, divide sua escrita em duas unidades. Na primeira unidade, busca problematizar o conceito de conteúdo e situá-lo em um contexto mais amplo que é a construção do currículo na escola. Aborda também a categorização de conteúdos, relacionando-os a conceitos, procedimentos e atitudes que, para serem trabalhados de maneira efetiva, devem partir de diferentes estratégias e condições. Nesta primeira unidade, o autor parte de uma perspectiva crítica do currículo e utiliza autores como Sacristán (1988), Apple (1989), Pedra (1993) e Silva (1987, 1989).

Na segunda unidade, Fernandes (2010) reúne textos de professores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, tendo como foco as primeiras séries do Ensino Fundamental. O intuito foi trazer o que esses professores pensam sobre o que deve ser ensinado nessa fase da educação básica. As áreas abordadas foram Ciências Humanas (História), Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Ciências Naturais.

No que compete à área de Artes, Fernandes (2010) apresentou uma entrevista realizada com os professores Fernando Stanzione Galizia e Daniela Dotto Machado, ambos docentes da área de Educação Musical e professores da Universidade Federal de São Carlos. Os primeiros aspectos levantados pelos professores foram a importância da implementação da lei 11.769/2008⁸ (Brasil, 2008), a preocupação de se formar bons professores de música para a escola básica e considerações sobre o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo os professores, os PCN não são muito claros acerca dos objetivos, conteúdos e métodos para o ensino musical. No que se refere à seleção de conteúdos em música, os professores salientam de que não existe, ou não deveria existir, uma forma padrão, mas os conteúdos deveriam se voltar para os objetivos educacionais e para o perfil do aluno. Nesta mesma entrevista, os professores tratam da natureza prática do fazer musical e da avaliação no ensino musical, que, segundo eles, deve ser realizada por professores bem formados e deve levar em consideração essa natureza prática da música.

⁸ 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 (Brasil, 2008).

Em suas considerações finais, Fernandes (2010) destaca a importância da seleção de conteúdos e da área de currículo como um todo. Para ele, os textos dos diferentes professores especialistas convergem na importância da reflexão sobre a seleção de conteúdos, em especial na importância dessa reflexão ser feita pelos próprios professores da escola. Para isso, é preciso tornar visíveis os conteúdos invisíveis, principalmente os do tipo procedimentos e valores. É preciso formar os professores para que estes sejam críticos e estejam cientes do seu poder primordial nas decisões curriculares. O campo do currículo é um campo de luta e disputa e, aprimorando-se a formação do professor, é possível estimular a luta por mais espaço no currículo e melhores condições de trabalho, tendo uma atuação mais consciente e transformadora não só na escola, mas na sociedade.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para o levantamento bibliográfico aqui exposto, utilizou-se os descritores “música” + “seleção de conteúdo” nos portais de busca da BDTD do IBICT, do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, do banco do SciELO BRASIL e do Google Acadêmico. Foram encontrados e selecionados sete trabalhos publicados entre os anos de 2011 e 2018 que se relacionavam com a nossa questão de pesquisa (“O que, por que e para que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam?”)

Apesar de os trabalhos analisados serem relativamente recentes, é possível notar uma escassez de trabalhos voltados para a temática abordada nos últimos sete anos, já que não apareceram trabalhos depois de 2018.

Os trabalhos encontrados tiveram como contexto a educação básica brasileira, mais especificamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, esta pesquisa se diferencia destes trabalhos por considerar um contexto de ensino-aprendizagem diferente do da escola regular, isto é, o contexto de um programa sociocultural. Desta forma, essa pesquisa já se reafirma a partir da importância de se pesquisar o currículo em outros espaços que não o escolar, já que existe escassez de pesquisa neste sentido.

Excetuando-se os dois artigos, que trataram do currículo na educação básica brasileira por meio de uma perspectiva histórica, os outros trabalhos abordaram o ensino de música na escola brasileira atual. O surgimento de trabalhos como estes, que tratam da música e dos profissionais do ensino de música na escola brasileiro nos dias presentes, não é uma coincidência, mas tem relação direta com a implementação da Lei 11.769 de 2008.

É importante destacar que, em 2016⁹, esta lei foi atualizada, de modo a tornar também obrigatórias as artes visuais, a dança e o teatro como linguagens que constituem o componente curricular “Arte” (Brasil, 2016). Infelizmente, esta nova legislação precariza o profissional de ensino de arte, sendo que este, tendo formação específica em uma linguagem, deve atuar de forma polivalente em linguagens que não são do seu domínio, trazendo desmotivação e estresse. A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica também foi um dos motores que influenciaram a entrada do Guri nas escolas. Com a não execução total da lei e o aumento das escolas de tempo integral, os polos abertos do programa tiveram uma queda muito grande no número de alunos matriculados e as escolas encontraram escassez no número de profissionais para atuarem no ensino de música. Por isso, através de parcerias com secretarias municipais e com a secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o Guri está adentrando cada vez mais o espaço escolar, mesmo que ainda não tenha docentes formados suficientes na área e preparados para atuarem na educação básica.

Os trabalhos apontam também que a Lei 11.769 de 2008 foi fundamental para que houvesse concursos voltados para professores específicos da área de música e, assim, um campo novo para possíveis pesquisas com este público que tem formação específica para ensinar música. No Guri, apesar de esperado, não é exigido em processo seletivo ou edital que os docentes tenham graduação voltada para o ensino de música. No entanto, após a Lei 11.769, novos cursos de licenciatura em música surgiram, o que fez com que esses novos profissionais, com maior formação, também pudessem estar presentes no programa como docentes.

Em relação ao tipo de pesquisa, todos os trabalhos se descreveram como pertencentes ao paradigma qualitativo em pesquisa. De igual maneira, esta pesquisa também se compreende neste paradigma, tendo a entrevista semiestruturada como método de coleta de dados. Outro aspecto que essa pesquisa tem em comum com os trabalhos levantados é a linha de trabalho baseada em uma perspectiva crítica, sendo Sacristán (2013) adotado como principal autor de referência.

Nos resultados obtidos nos trabalhos, é possível observar uma forte influência do ensino tecnicista conservatorial na seleção e organização de conteúdos em música na escola básica. Isso se mostra pela escolha linear e progressiva da organização de conteúdos e nos conteúdos voltados para uma separação entre teoria e prática, para a música europeia branca, para os parâmetros básicos do som e para a notação musical tradicional. O único trabalho que apontou

⁹ Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte (Brasil, 2016).

um distanciamento desta tendência foi o de Prazeres (2018) com os professores de São Carlos – SP. Neste trabalho, aparecem mais conteúdos procedimentais e organizações de conteúdos que não apenas a linear, progressiva. Esse dado levanta a hipótese de que a formação dos professores de música influencia fortemente a seleção e organização de conteúdos, já que todos os professores da rede municipal de São Carlos passaram pela Licenciatura em Música na UFSCar.

A partir destes trabalhos, então, consideramos importante trazer, no referencial teórico desta pesquisa, aspectos da teoria crítica do currículo, do campo da organização e seleção de conteúdos e do dito ensino conservatorial, que apareceu como tendência de seleção de conteúdos na maioria das pesquisas levantadas. Além disso, consideramos importante coletar dados sobre a trajetória profissional docente dos educadores desta pesquisa, pois, como Puerari (2011) demonstrou, é um aspecto de importante influência sobre a seleção conteúdos que os professores de música fazem.

Voltando-nos sobre os objetivos propostos por Penna (2025), este levantamento bibliográfico nos auxiliou mostrando-nos aspectos do problema levantado, principalmente a questão do ensino conservatorial que permeia a educação musical, a importância do paradigma qualitativo para este tipo de questão e as metodologias utilizadas para esse tipo de questão.

Também pudemos reafirmar nosso posicionamento, fundamentados em uma perspectiva crítica do currículo e delimitar conceitos e noções centrais para esta pesquisa, o que será apresentado na seção a seguir.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos conceitos relevantes para o entendimento e realização desta pesquisa. Como descrito no levantamento bibliográfico, utilizamos, assim como os autores dos trabalhos selecionados, dos conceitos de currículo e seleção de conteúdos fundamentados em uma perspectiva crítica, tendo Gimeno Sacristán (2013) como principal autor de referência. Também apresentamos a tipologia de conteúdos organizada por Zabala (1988), a concepção de autonomia profissional do professor (Contreras, 2002), os critérios para seleção de conteúdos de Libâneo (2013), o campo de pesquisa da história das disciplinas escolares (Chervel, 1990; Goodson, 1995), uma breve história da educação musical no Brasil (Fonterrada, 2008), o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979) e referências sobre o que seria o ensino conservatorial em música (Fonterrada, 2008; Galizia, 2016).

4.1 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

De modo muito simples, Sacristán (2013, p.16) descreve o currículo como “aquilo que um aluno estuda”. Entretanto, no mesmo texto, o autor alerta que devemos ter cuidado com essa primeira definição simplificada do termo, pois, no campo de estudo do currículo, significados mais complexos são explorados. O currículo condiciona e regula os agentes envolvidos em seu processo e, neste sentido, dimensões se cruzam, visões de ser humano e de mundo se transpõem e, então, é impossível não se posicionar. Para Tomaz Tadeu da Silva (2016, p.14), “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Por conseguinte, nos posicionamos embasados em uma teoria crítica do currículo. Isto significa que estamos preocupados em compreender o que o currículo faz, ao invés de deixar que as suas regulações se perpetuem sem questionamento algum. Estamos preocupados em relacionar o currículo educacional com a organização social e econômica hegemônicas e, através disto, conscientizar as pessoas sobre essas estruturas e sobre as possíveis formas de transformação desta realidade na qual existem lutas de poder e desigualdades sociais (Silva, 2016).

Na perspectiva crítica, entendemos o currículo como regulador, como aquele que estabelece os conteúdos a serem ensinados, estipula a sequência em que os conteúdos devem ser organizados, determina os agrupamentos de estudantes, o comportamento esperado no ambiente educacional, determina quais conhecimentos o profissional do ensino deve possuir, os materiais, a arquitetura dos espaços e o próprio tempo de aprendizagem dos conteúdos. Ele

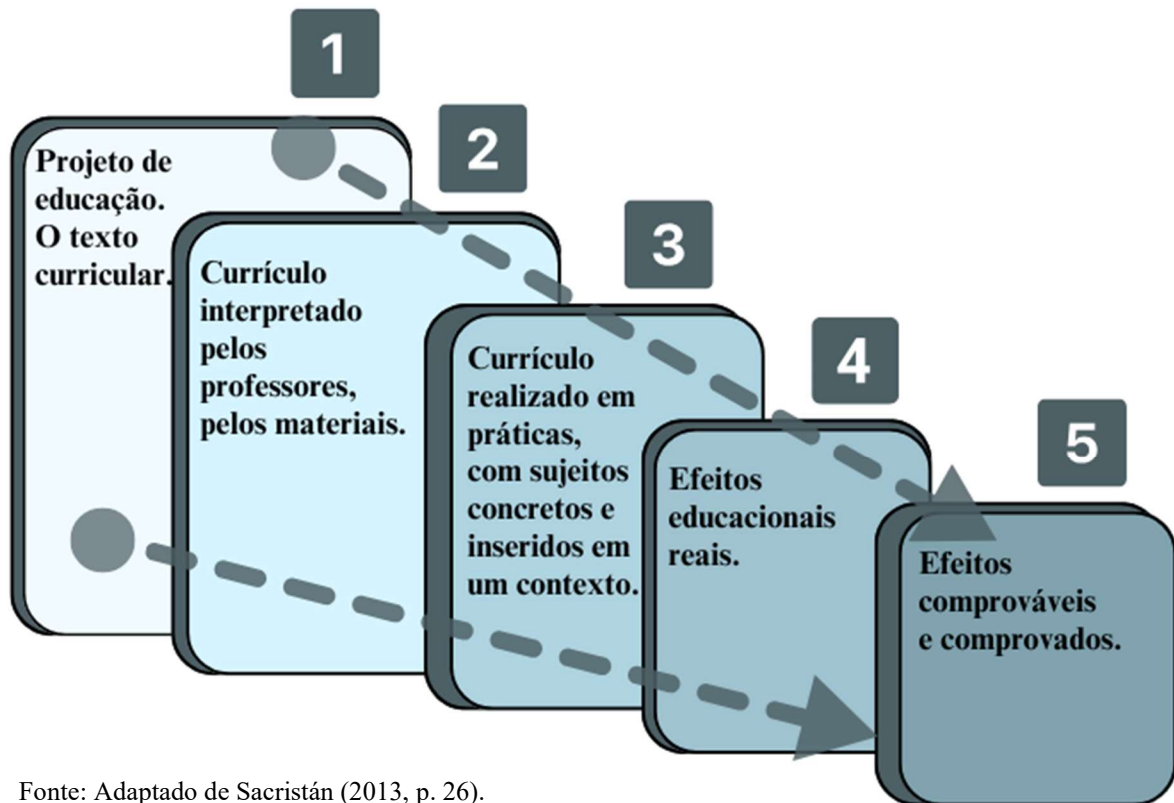
indica o que deve ser ensinado e aprendido e por que e para quem se deve ensinar. O currículo formata um padrão a partir do qual é possível estabelecer o que está fora ou dentro desse mesmo padrão, o que é sucesso ou fracasso, o que é satisfatório ou insatisfatório. Essas regulações, na perspectiva crítica de Sacristán (2013), não são neutras, apesar de serem conservadas de modo tácito, mas são feitas por pessoas reais e partem de uma construção histórica e social. Estruturas são modeladas, empacotadas e inseridas no currículo. Desta forma, atualmente, ainda é considerado normal, pelo senso comum: o conhecimento ser separado por disciplinas; as aulas serem acomodadas em períodos de 50 ou 60 minutos na escola; disciplinas como matemática terem um tempo maior no currículo que Arte; a disciplina de Arte abarcar, na educação básica brasileira, diferentes vertentes artísticas, mas tendo um único professor polivalente lecionando nessa disciplina; os conhecimentos técnicos terem mais prestígio que os conhecimentos estéticos e artísticos (Silva, 2016).

Sacristán (2013) adverte que o pensamento sobre o currículo precisa mostrar o que é tacitamente imposto. É preciso dar a conhecer as engrenagens que modelam o currículo, expor o sentido do que se faz e do porquê se faz. É necessário desocultar quais são os valores implícitos nas escolhas curriculares e verificar quais valores são dominantes. É importante mostrar porque essas escolhas são feitas e impostas e que tipo de sociedade querem perpetuar.

Para Sacristán (2013), o currículo não é estático, é processo, está sempre em movimento e é percebido de maneira diferente pelos agentes envolvidos por ele. No processo curricular, Sacristán (2013) indica a existência de três planos: 1) Os fins, objetivos ou motivos que nos orientam e que estão expostos no texto curricular. 2) As ações e atividades que desenvolvemos, a prática educacional. 3) Os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos.

De maneira mais estruturada, Sacristán organiza esses três planos em cinco fases, apresentadas na figura a seguir:

FIGURA 1 - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis



Fonte: Adaptado de Sacristán (2013, p. 26).

Assim, o texto curricular é apenas uma parte de um processo mais amplo e complexo. Em uma analogia muito feliz, Sacristán (2013, p.25) coloca o texto curricular como uma partitura a ser interpretada pelos professores e materiais. O currículo realizado (práticas educacionais) seria a música executada em um determinado tempo e espaço. Desenvolvendo essa analogia, o texto curricular é elaborado por aqueles que detêm esse poder e é baseado em uma cultura dominante, entretanto, a “música executada” depende da interpretação do professor, que tem um papel de suma importância nesse processo, pois ele é o agente que está diretamente próximo aos alunos. A música final poderá convergir ou divergir do esperado inicialmente, isso dependerá da formação, conhecimento, habilidades, experiências e decisões do intérprete. Mas, para que o intérprete tenha essa autonomia, é preciso que esteja ciente das suas escolhas, caso contrário não seria intérprete, mas mero executor que, por conseguinte, formaria novos executores do sistema social, um mero toca-fitas de uma música hipnotizante, como a melodia do flautista de Hamelin (Browning, 1993), que hipnotizou ratos a troco de moedas.

O currículo realizado esbarra em pessoas concretas, pessoas com suas próprias culturas. Assim, a “música” certamente deveria soar de forma diferente da partitura inicial, justamente pelo fator da diferença existente entre as pessoas.

As outras duas fases do processo curricular, segundo Sacristán (2013), tratam do currículo avaliado, de forma mensurável (através de avaliações planejadas, mas que mesmo assim não conseguem avaliar tudo) e de forma imensurável (através de aprendizagens não expostas pelos alunos e que os instrumentais de avaliação não foram capazes de captar).

No esquema proposto por Sacristán (2013), esta pesquisa se localiza na fase dois do processo curricular, isto é, no currículo interpretado pelos professores, os intérpretes que fazem a “música curricular” soar.

4.2 A AUTONOMIA DO PROFESSOR

Consideramos pertinente abordar a ideia de autonomia do professor enquanto profissional do ensino ao lidar com a questão da seleção de conteúdos. Assim, é importante trazermos a definição do conceito de autonomia que estamos utilizando. Porém, antes de trazermos esta definição, gostaríamos de apontar do que não se trata a nossa reflexão sobre autonomia: não falamos da ideia reducionista de autonomia, isto é, que trata de se fazer o que se quer, sem condicionante algum. Na questão do professor, esta forma não seria viável dado que a própria natureza do trabalho é repleta de regulações e definições que o próprio sistema educacional, currículo, sociedade e política estabelecem.

Contreras (2002), na busca de uma conceituação de autonomia, discorre sobre três modelos de professores, a saber: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O especialista técnico é o modelo dominante. Como em qualquer outra área do trabalho, o professor teria a sua prática apoiada em uma ciência ou disciplina básica (conhecimento obtido em instituição diferente de onde exerce a sua prática). Há separação entre teoria/conhecimento base e prática (técnica), sendo a prática subordinada a teoria. A prática se reduz a meras soluções de problemas com aplicação de conhecimentos e procedimentos metodológicos para se obter um resultado esperado. Os fins são pré-definidos e estáticos, sem reflexão. Estáveis também devem ser os meios e contextos, como em experimentos controlados de laboratório. A autonomia derivada deste modelo é enganosa e ilusória, representa o *status* social do especialista, mas se trata apenas de reprodução. Aqui, o profissional depende de diretrizes bem definidas e não consegue lidar com as diferenças e dificuldades existentes no sistema educacional e que exigem capacidade de escolhas, imprevisto e criação docente. Como mero reprodutor, este modelo de professor reproduz indiscriminadamente o *status quo* e, através do currículo em ação, perpetua este modelo.

O profissional reflexivo tem como característica refletir sobre as problemáticas inerentes a sua própria prática. Se trata da reflexão sobre a ação (seus resultados, conhecimentos implícitos e a ação em si mesma). A repetição cotidiana da ação educadora gera conhecimentos dos quais este profissional se apropria. A quebra da expectativa e da repetição a partir de alguma situação inesperada, faz com que este profissional procure outros conhecimentos para lidar com esta nova situação. Este profissional está sempre pesquisando e reelaborando conhecimentos e técnicas. Não se trata de um conhecimento prático intuitivo, tácito, reproduzido, mas de conhecimento baseado em uma reflexão contínua, ligando teoria e prática.

Neste modelo, o currículo está sempre em processo de revisão e transformação, pois o próprio professor pesquisador é dinâmico e procura sempre melhorar a sua prática a partir da reflexão da realidade posta. A problemática deste modelo é justamente o fato de que a autonomia gerada por ele dá ao professor, em última instância, o poder sobre o currículo e, ao mesmo tempo, coloca sobre os ombros do mesmo a responsabilidade pelo fracasso educacional. As escolhas feitas pelo professor reflexivo são baseadas em suas próprias perspectivas e valores, excluindo-se, assim, a participação da comunidade nas decisões educativas, principalmente dado em que vivemos em uma comunidade democrática que busca (ou deveria buscar) o bem comum a partir da deliberação e reflexão conjunta. É possível, porém, estabelecer relações entre o profissional do ensino e a sociedade fazendo com que o processo educativo seja pautado em um diálogo social, público e reflexivo, fazendo do unilateral, plural.

O intelectual crítico vai no oposto das concepções puramente técnicas e instrumentais, pois trata o trabalho do professor como tarefa intelectual. A prática intelectual se volta para os problemas e experiências da vida diária e, para além disso, leva os próprios alunos a crítica e a transformação social que atravessa os muros da escola. O objetivo da educação se volta para a promoção de cidadãos críticos e ativos. A autonomia e autoridade profissional aqui são emancipatórias, ligadas aos conceitos de liberdade, igualdade e democracia. A escola se torna uma esfera democrática e os alunos ganham voz como cidadãos ativos. Para isto, os docentes precisam ter bem claros seus referenciais políticos e morais e terem um contato estreito com a comunidade onde a escola está inserida. No quadro a seguir, é possível visualizar uma síntese dos três modelos de professores apresentados por Contreras (2002) e a sua relação com a autonomia profissional:

QUADRO 2 - A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: adaptado de Contreras (2002, p. 192).

A partir de Contreras (2002, p. 193), então, nos posicionamos sobre uma concepção de autonomia profissional docente na seleção de conteúdos que “deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”. A chave da autonomia do professor reside nos aspectos pessoais (compromissos profissionais, morais e éticos) e sociais (relações pessoais, sociais e valores que

as guiam e que envolvem o contexto educacional), isto é, nas tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos e a independência de juízo com participação social.

4.3 TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS

Conteúdos estão intimamente ligados aos objetivos da educação, ao ideal de ser humano a ser formado. Diferentemente da perspectiva tradicional de conteúdo, que considera apenas os objetivos cognitivos, consideramos que os conteúdos abrangem os variados aspectos do desenvolvimento humano.

Para Zabala (1988, p. 30) “conteúdo é tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades”. Nesta direção, é necessário expor conteúdos que a escola trabalha, mas que, costumeiramente, foram ignorados no currículo prescrito, justamente por não se tratar de conteúdos que se referem a objetivos de desenvolvimento cognitivo.

Uma forma de tornar visíveis esses outros tipos de conteúdos é a de categorizá-los pensando em suas diferentes naturezas. Zabala (1988) elaborou uma classificação associando os conteúdos em três grupos: conceituais, procedimentais e atitudinais. O primeiro grupo se refere a conteúdos relacionados a fatos, conceitos e princípios, o segundo a habilidades, procedimentos e técnicas e o terceiro a valores, normas e atitudes.

A fim de tornar mais clara essa categorização, elaboramos um quadro com a nomenclatura dos grupos de conteúdo, com a pergunta que ajuda a identificar o tipo de conteúdo, com sua explicitação e com exemplos de formas de se aprendê-lo:

QUADRO 3 – Tipologia de conteúdos

NOMENCLATURA	PERGUNTA	DO QUE SE TRATA	COMO SE APRENDE
Factuais/conceituais	O que se deve saber?	Conhecimentos sobre datas, fatos, acontecimentos. Conceitos, princípios e teorias.	Factuais: memorização, reprodução verbal ou escrita. Conceituais: atividades que favoreçam a compreensão do conceito, como atividades experimentais.
Procedimentais	O que se deve saber fazer?	Habilidades, procedimentos e técnicas.	Modelos especializados, realização e reflexão sobre ações
Atitudinais	Como se deve ser?	Valores, atitudes, normas e comportamentos.	Conhecimento e reflexão sobre modelos, regras e normas. Tomada de posição, envolvimento afetivo, avaliação da própria atuação.

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: baseado em Zabala (1998, p. 39-48).

A tipologia dos conteúdos apresentada por Zabala (1998) nos ajuda a identificar a qual modelo de educação estes se referem, pois, quando a função social que se atribui ao ensino é a formação integral da pessoa levando-se em consideração à questão da diversidade, os conteúdos não podem se referir apenas ao desenvolvimento cognitivo e técnico, como no modelo tradicional de escola e no modelo conservatorial em música.

4.3.1 A Seleção e a Organização dos Conteúdos na Perspectiva Crítica

Segundo Silva (2016, p.14) “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?”. Para tanto, as diferentes teorias do currículo se baseiam nas discussões sobre a natureza humana, sobre o desenvolvimento e natureza da aprendizagem, sobre as naturezas do conhecimento, da cultura e da sociedade (Silva, 2016, p.14).

Dado que é impossível colocar todo o conhecimento humano em um currículo com limite de tempo de ensino-aprendizagem pré-estabelecido, é preciso selecionar e organizar os conteúdos que fariam parte do processo curricular. Assim, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2016, p.15).

Cada teoria do currículo, de alguma forma, se ocupa em desenvolver e justificar critérios desta seleção e organização. Como exposto na seção anterior, não consideramos que existam

conteúdos neutros, destituídos de valor, estejam os agentes do processo curricular conscientes ou não deste fato. Assim, na perspectiva crítica:

[...] não se admite uma lista imutável de conteúdos a serem seguidos, mas tenta-se compreender as relações de poder presentes na escolha e perpetuação de conteúdos. Conteúdos hegemônicos permanecem, conteúdos desprezados pela cultura dominante são extinguidos ou permanecem de forma enfraquecida através de muitas lutas (Silva, 2013, p.15).

Desta forma, é impossível se falar em conteúdos sem se falar no tipo de ser humano que se quer (ou não) promover e formar para a sociedade que se quer perpetuar ou não. Estamos, então, em uma perspectiva que entende o currículo como um campo de disputa de poder. As grandes questões que as teorias críticas de currículo trazem são: de quem é o poder de selecionar esses conteúdos? Por que esses conteúdos foram ou estão sendo selecionados? Quais culturas são valorizadas nessas escolhas?

A música nas escolas de educação básica brasileira exemplifica bem essa questão: legalmente, a música nunca foi abolida do currículo, mas, na prática, foi extinta no seu modo de ser mais estruturado, enquanto disciplina, e até mesmo artístico. Se canta na escola, mas apenas para funções muito bem definidas e utilitárias (para guiar uma fila na educação infantil ou para um ato cívico). Se canta, sem preocupação com a técnica, com a estética, com a cultura cantada, sem professor especialista que oriente. Sem a necessidade de professor especialista, não há necessidade de cursos de licenciatura na área. O currículo tem o poder de mover engrenagens da sociedade, selecionar quais profissionais terão maior carga horária de trabalho, desempregar outros, precificar o valor do conhecimento e o valor de quem se dedica a ele. Silva (2016, p.47) explicita ainda que, na perspectiva crítica, outra grande pergunta ganha destaque: Por quê?

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

Na seleção de conteúdos, como visto no esquema proposto por Sacristán (2013) temos duas esferas principais: a do âmbito político e institucional (prescritivo) e a do professor. O âmbito político e institucional define os fins da educação, conteúdos e sua organização, quem deverá estar no processo de escolarização, quais os agrupamentos de turmas a serem realizados, quem será o profissional que atuará na execução de seu plano e como seu plano será avaliado

de maneira macro. O professor, apesar de pressões e regulações externas, possui a possibilidade de ter certa autonomia na sala de aula, ele é quem coloca o currículo em movimento, pode legitimar ou criticar conteúdos, tem o poder de manter o *status quo* ou estimular transformações. Por isso, é tão importante estudar o currículo na visão do professor, o que essa pesquisa se propõe.

4.4 O PAPEL DO PROFESSOR NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Quando falamos em seleção de conteúdos, estão implícitos critérios (conscientes ou não) para as escolhas realizadas. E quem é o principal responsável pela seleção de conteúdos? De maneira inegociável, na nossa visão, compete ao professor, em última instância, este trabalho, pois é ele que tem contato direto com os alunos e tem acesso às suas características sociais, de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento humano de forma geral (Libâneo, 2013, p. 146). Na seleção de conteúdos, o professor deverá escolher quais conhecimentos, habilidades e valores (conteúdos) seus alunos deverão adquirir para atingirem os objetivos propostos por ele, objetivos estes, que, por sua vez, deverão se pautar nos objetivos inerentes à(s) instituição(ões) em que atua. No caso da escola de educação básica no Brasil, são imprescindíveis conteúdos que preparem os alunos e os tornem aptos para o pleno desenvolvimento pessoal, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). No âmbito do Guri, o objetivo inerente ao programa é a promoção do exercício da cidadania das crianças e adolescentes e a sua inserção social através da música. A música é meio para interação das crianças e adolescentes com a sociedade em geral (Resolução SC-60 de 27 de dezembro de 1996) e, deste modo, os conteúdos dos cursos (ou pelo menos grande parte deles) deveriam se dirigir para este fim.

Ainda segundo Libâneo (2013, p. 149), a escolha de conteúdos vai além dos programas oficiais e da simples organização lógica da matéria, ligando-se às exigências teóricas e práticas da vida social (p. 149). Desta maneira, Libâneo (2013), organiza as escolhas de seleção de conteúdos em cinco critérios, expostos a seguir:

- 1) Correspondência entre objetivos gerais e conteúdos - este primeiro critério é essencial, pois os conteúdos devem expressar os objetivos sociais e pedagógicos da instituição educativa.

- 2) Caráter Científico - refere-se aos conhecimentos que refletem os fatos, conceitos, ideias e métodos decorrentes da área científica do campo de estudo. Estes

conteúdos são adequados e reformatados para a faixa etária e para instituição onde serão trabalhados.

3) Caráter Sistemático - trata-se de selecionar conteúdos que façam sentido sistematizado dentro do programa de ensino, conteúdos que tenham relação entre si.

4) Relevância Social - concerne na ligação entre o saber sistematizado e a experiência prática, a vida concreta cotidiana dos alunos, tornando-os intelectuais perante as tarefas práticas da vida, seja no âmbito educacional, seja na sociedade.

5) Acessibilidade e Solidez - trata-se da compatibilização dos conteúdos com o nível de desenvolvimento mental dos alunos.

Observando-se estes critérios, é possível notar que a seleção de conteúdos é um trabalho complexo que exige determinada formação e grau de intelectualização, não sendo adequado, neste contexto e por este motivo, transferir unicamente aos estudantes esta difícil tarefa. Neste sentido, critérios como gosto pessoal dos alunos e propostas que sejam baseadas apenas em “diversão” não deveriam ir para o currículo sem o devido filtro crítico, pois os conteúdos devem estar atrelados a objetivos de ensino-aprendizagem bem pensados e planejados.

Outrossim, por uma questão de tempo, seria impossível partir, na seleção de conteúdos, de todas as experiências e gostos particulares em uma turma numerosa. Estas questões devem, com certeza, adentrar o currículo, até pensando-se na riqueza cultural que cada vivência e história individual traz. Entretanto, o professor deve ter a árdua tarefa de equilibrar estes conteúdos em relação aos objetivos gerais e específicos do ensino que se pretende e torná-los significativos para o coletivo.

4.5 O CAMPO DE PESQUISA DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Estamos levantando a problemática maior do que vem a ser o curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri enquanto disciplinarização cultural da área do conhecimento música. Fazemos isso porque, apesar do curso analisado nesta pesquisa não se caracterizar como uma disciplina escolar propriamente dita, os campos mais amplos da história das disciplinas escolares e da história da própria educação musical no Brasil nos auxiliam a entender como determinados conteúdos de uma determinada área são formulados e, por que não dizer, “mastigados” e “empacotados” na forma de uma disciplina voltada para crianças e adolescentes em idade escolar. Mais ainda, nos dão elementos para compreender quais características do

ensino musical se tornaram hegemônicas e, assim, compreender por que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam.

Trazer para esta dissertação algumas reflexões sobre o campo da história das disciplinas, então, não visa tentar responder o que deveria ser ensinado, mas de se enfatizar o porquê de as instituições educacionais ensinarem o que ensinam. Aponta Chervel (1990), p.177) que, diferentemente do campo de estudo da história da educação, o campo da história das disciplinas (e seus conteúdos) é relativamente novo. Este campo, segundo Bittencourt (2003, p. 15) se ocupa em “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização”.

Ainda, Chervel salienta a importância de se estudar diretamente a escola para que se possa compreender a cultura que ela e nela se produz:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele não forma somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 184).

Assim, ao mesmo tempo que a escola é moldada pela cultura da sociedade, ela também produz sua própria cultura e, por sua vez, afeta a cultura social. A escola reflete e refrata conhecimentos culturalmente válidos. A área de história das disciplinas se detém a identificar, em cada época, o que é compreendido e incorporado como algo a ser ensinado. Deste modo, é possível identificar elementos de conflito na cultura escolar, como disputas por legitimidade de disciplinas escolares, desentendimentos em relação ao uso de recursos materiais, utilização de espaços físicos e atribuição de cargas horárias, por exemplo.

Segundo Chervel (1990), disciplina é um termo recente no que se refere a conteúdos de ensino, aparecendo nas primeiras décadas do século XX. Atualmente, este termo é sinônimo de “matéria” ou “conteúdo”, entretanto, inicialmente ele significa a “vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso (Chervel, 1990, p. 178)”.

O estudo dos conteúdos escolares e dos métodos de ensino na escola possibilita analisar as relações entre escola e sociedade. Segundo Goodson (1995, p. 246 *apud* Layton, 1972, p. 12-13), há um processo para que determinados conteúdos se tornem disciplinas escolares:

1) O primeiro estágio deste processo é marcado pela marginalização de determinado conhecimento no currículo escolar. Trata-se de um intruso, sem professores especialistas, com caráter inferior referente a outras disciplinas e puramente utilitário.

2) O segundo estágio é marcado pela presença de professores especializados na área e maior espaço no currículo.

3) O terceiro estágio é a efetivação do conhecimento enquanto disciplina escolar. Os conhecimentos da disciplina em questão já estão estabelecidos de forma mais rigorosa por acadêmicos e especialistas eruditos da área. Os professores formam um corpo profissional com regras e valores. Entretanto, essa formatação leva aos alunos a uma certa passividade, pois não se trata mais do conteúdo utilitário e de interesse dos alunos do primeiro estágio.

No tocante a história do ensino de música no Brasil, é com os jesuítas que encontramos os seus primórdios. Formada por Santo Inácio de Loyola, nobre militar do século XVI, a Companhia de Jesus, em suas missões católicas, se ocupou da formação dos *curumins* que viviam no Brasil, o que incluía o ensino de música. A forma educacional dos jesuítas era baseada na música europeia, principalmente a voltada para o culto católico. Em relação aos métodos de ensino, estes se baseavam na memorização e na repetição de exercícios, dos mais simples para os mais complexos (Fonterrada, 2008).

O ensino de música no Brasil continuou voltado para a Igreja Católica até o início do século XIX, quando, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, a música ocupou espaço em teatros que recebiam músicos de fora do país. Entretanto, as metodologias do ensino de música não se alteraram drasticamente com essa expansão e o repertório continuava a se tratar da música europeia. Paralelamente, de modo não sistemático, a música popular frutificava, valorizando a prática instrumental e o improviso. Ainda no século XIX, tivemos a criação de conservatórios voltados para a profissionalização do músico nas capitais do Rio de Janeiro e de São Paulo (Fonterrada, 2008).

No Século XX tivemos uma grande alteração na visão do que é o ensino de música. Com o advento da escola nova, a ideia de música para todos emergiu. Nesta perspectiva, não era possível um ensino voltado essencialmente para a técnica instrumental virtuosa, “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade” (Fonterrada, 2008, p. 210), para a formação integral das pessoas.

Em 1920, Mario de Andrade, no seio do movimento modernista, defendeu a função social da música, a importância e o valor do folclore e da música popular. A identidade brasileira passou a ser buscada e exaltada. O nacionalismo na educação musical, já experienciado por educadores como Bella Bartók e Kodály na Hungria, teve seu ápice no Brasil

com o canto orfeônico de Villa-Lobos (Fonterrada, 2008, p. 210). Villa-Lobos valorizava o ensino do canto e do repertório folclórico nacional nas escolas. Sobre a educação musical, diz ele:

Seu fim não é o de criar artistas nem teóricos de música senão cultivar o gosto pela mesma e ensinar a ouvir. Todo mundo tem capacidade para receber ensinamentos, pois sendo capaz de emitir esses sons para falar, pode emití-los também para cantar; assim como tem ouvidos para escutar palavras e sons, também os terão para a música. Tudo é uma questão de educação e método (Villa-Lobos, 1972, p. 87-88).

Ainda no Século XX, temos a emergência dos chamados métodos ativos em educação musical. Entretanto, é importante elucidar que, apesar do nome, nem todos se referem especificamente a métodos, mas a abordagens e concepções de ensino de música. Conforme Fonterrada (2008), nas décadas de 1950 e 1960 muitos desses métodos foram introduzidos no ensino do Brasil em centros de educação musical e na própria escola de educação básica. Contudo, com a instituição da disciplina de educação artística e a supressão da música enquanto disciplina na educação básica em 1971 (Brasil, 1971¹⁰), essas abordagens perderam força, sendo limitadas a poucos seguidores, pertencentes a outros espaços de ensino mais alternativos. Sobre isto, alerta-nos Fonterrada (2008, p. 120):

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

A maioria dos criadores dos métodos ativos em educação musical eram compositores (como Kodály, Carl Orff, Dalcroze, Murray Schaffer, entre outros). Estes educadores tinham em comum a desassociação da aula de música do ensino de instrumento, o uso do corpo, o estímulo à vivência prática e o desenvolvimento da percepção sonora e musical (PAZ, 2000). A chamada música de vanguarda, neste período, se direcionava diretamente ao som como matéria-prima da música e, na educação musical, objetivava essa mesma experimentação com os alunos, isto é, o trabalho com som e ruído.

Ligando-se a essa corrente, surge, na década de 1960, o movimento das oficinas de música. No Departamento de música da Universidade de Brasília, um grupo de compositores se volta para a abordagem experimental do som. Para estes compositores, esta abordagem

¹⁰ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

deveria ser prévia ao estudo sistemático da música tradicional. Se tratava de uma experiência que envolvia experimentar, criar, refletir e conceituar de uma forma muito livre.

Na citação a seguir, temos um relato do professor Carlos Cseko (oficinas de Música da Pró-Arte no Rio de Janeiro) cedido à professora Ermelinda Paz por volta de 1987:

Há um trabalho intelectual muito grande, nunca uma abstração da experiência que está sendo realizada, e não se conceitua nada que não tenha sido experienciado. Altura, duração, dinâmica, tudo é experienciado e conceituado. O próprio grupo estabelece uma progressão muito clara. (...) Procuo sempre sintonizar a pessoa para a atividade que ela vai desenvolver. Por exemplo: relaxamento curto; trabalho de acuidade auditiva; memória sonora; imaginação sonora (PAZ, 1995, p. 73).

Pelo relato, evidencia-se o conteúdo dos parâmetros básicos do som. Entretanto, diferente do ensino conservatorial, nas oficinas eles são trabalhados de modo experimental. Deste modo, a alteração da forma do conteúdo acaba por alterar o próprio conteúdo. Muitas correntes de educação musical trabalham os parâmetros básicos do som, mas, de maneiras e olhares diferentes.

Em 1937, chega ao Brasil o professor Hans Joachim Koellreutter. Sua contribuição para o ensino de música foi de grande importância. Sobre o seu método de ensino, ele descreve:

Tenho três premissas ou preceitos que norteiam meu trabalho: 1) Não há coisa errada em música a não ser aquilo que não se pode executar; errado é sempre errado relativo a alguma coisa; o errado absoluto em música não existe. 2) Não acredite em nada que o professor diz; não acredite em nada que os professores dizem; não acredite em nada que você lê, não acredite em nada que você pensa; em outras palavras, questione sempre. 3) Pergunte sempre; por quê? Se o professor não pode explicar o porquê, precisa então pensar um pouco! (Koellreutter, 1987 *apud* Paz, 1995, p. 75).

Atualmente, vivemos um período de instabilidade do ensino de música no Brasil. Na escola, ele perdeu seu lugar como disciplina curricular e luta por um espaço. Esta luta é travada arduamente pelos profissionais da educação musical. Por outro lado, é importante ressaltar que as correntes aqui descritas coexistem em espaços diversos e os desentendimentos dentro da própria área enfraquecem a sua consolidação novamente como área do conhecimento considerada socialmente válida.

4.6 O MODELO CONSERVATORIAL

A forma institucional designada “conservatório” nasceu na Itália, no século XVI, como entidade de caridade que buscava conservar moças órfãs e pobres da marginalidade, mantendo-as longe dos perigos da vida. Dentre as atividades realizadas nos conservatórios, a música

ganhou papel de destaque, tornando-se, ao longo dos séculos, a única atividade praticada (Galizia, 2016, p. 42). Em 1795, surgiu a forma conservatorial por excelência, que seria responsável por direcionar o ensino da música ocidental, o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris. As principais características deste modelo se estendem até os dias atuais nas instituições que se baseiam nas diretrizes e fundamentos do ensino de música do século XIX, na Europa. Conforme Vieira (2024, p. 91) as principais características do modelo conservatorial são: “divisão do currículo em duas sessões: teoria musical e prática instrumental, ensino do conhecimento musical erudito acumulado, ênfase ao ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade”.

Penna e Sobreira (2020), ao analisarem os textos de Jardim (2002) e Pereira (2014), autores presentes no nosso levantamento bibliográfico, elaboraram um quadro que torna mais visíveis as características do modelo conservatorial:

QUADRO 4 - Concepções do ensino conservatorial, conforme Jardim (2002) e Pereira.

ANTÔNIO JARDIM (2002: 108-110)	MARCUS PEREIRA (2014: 93-94)
<ul style="list-style-type: none"> - O aluno atrela seu futuro ao professor que o formou. - Os músicos põem em seus currículos os professores com quem estudaram, em vez de simplesmente informarem as instituições onde fizeram seus cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder concentrado nas mãos do professor. - O professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte.
<ul style="list-style-type: none"> - Ensino sequencial e linear, desconsiderando que não se aprende desta forma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição do conhecimento em disciplinas. A existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças.
<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva etnocêntrica, considerando a cultura europeia como o padrão por excelência a ser atingido. 	<ul style="list-style-type: none"> - A música erudita ocidental como conhecimento oficial.
<ul style="list-style-type: none"> - O privilégio dado à escrita como fonte de conhecimento musical (desprestígio ligado ao ouvir). 	<ul style="list-style-type: none"> - A supremacia absoluta da música notada – abstração musical.
<ul style="list-style-type: none"> - Exercício constante e mecânico de aprimoramento de erros e eventuais acertos durante os estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo.
<ul style="list-style-type: none"> - Pretensão de se privilegiar a exceção à média 	<ul style="list-style-type: none"> - O forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”.
<ul style="list-style-type: none"> - Separação entre teoria e prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - A primazia da performance.

Fonte: adaptado de Penna e Sobreira (2020, p.4).

Tomemos as três principais características do ensino conservatorial: 1) divisão entre teoria e prática, 2) música erudita considerada como ápice do desenvolvimento musical e 3) ênfase no instrumento de forma virtuosística. Essas características geram uma problemática dentro do próprio modelo, pois:

1) Cria-se a falsa ideia de que só é possível fazer música a partir do código musical escrito. A leitura e a escrita musical tornam-se um fim e não um meio. A “música-papel” se sobrepõe à música-som. A experiência humana e sua relação com o som e o tempo é trocada pela racionalização visual. Assim, só é considerado músico aquele que sabe decifrar o código musical, as formas de relação com a música intrinsecamente ligadas ao som (como ouvir, tocar “de ouvido” e criar) são desprezadas. Os considerados analfabetos musicais, mesmo que toquem muito bem um instrumento, não são vistos como profissionais da música.

2) Como as formas musicais não escritas são ignoradas, só resta um tipo de música a ser estudada: a música erudita europeia, preferencialmente as dos séculos XVIII e XIX (músicas da época áurea do modelo conservatorial). Há um pequeno espaço para a música do período pós-renascentista, no qual as músicas já estavam estruturadas em modo maior e menor utilizando-se das escalas de sete notas. Desta forma, perde-se a riqueza de outros sistemas musicais como o oriental (baseado na escala pentatônica), os de grupos indígenas, os de matriz africana, os da música popular e até mesmo o da música eletrônica do Século XX que foi incorporada modestamente nos currículos dos conservatórios para os músicos considerados mais excêntricos e experimentais. Considerando-se que a seleção do repertório é justificada pelo próprio objetivo da instituição conservatório, esta não seria uma problemática tão central, já que o material é justificadamente riquíssimo e amplo. O problema se dá justamente pelo desprezo e a hierarquização em relação a outros gêneros musicais, e, assim, a hierarquização de culturas. A autora desta dissertação já presenciou, por exemplo, alunos, em seu curso de graduação dizerem que o piano de estudos da Universidade pública era para ser utilizado por quem de fato iria estudar “música” (aqui entendida como a erudita, os clássicos do piano como Brahms e Chopin) e não para quem quisesse ficar tocando “tico-tico no fubá”. Uma aura mágica foi colocada sobre a música erudita, criando-se um senso comum de que este tipo de música tornaria as pessoas mais inteligentes ou até mesmo “curaria” alguns transtornos, como o autismo apenas pela escuta desatenta. Mais uma vez, como se a música erudita se tratasse apenas do repertório clássico de Bach, Mozart e Beethoven.

3) As músicas trabalhadas no ensino conservatorial necessitam de um grande virtuosismo, permeado pela atmosfera romântica do Século XIX com seus vestidos de gala, fraques e, porque não dizer, peles claras e corpos esbeltos. A agilidade e a destreza ao

instrumento só poderiam surgir nos indivíduos com dom inato a música, ou seja, não seria possível atingir a perfeição da performance apenas por mérito próprio. No entanto, o próprio sistema se tornou responsável por selecionar quem já teria a predisposição a atingir a “perfeição musical”, isso desde os testes para a entrada nos programas de ensino até a conclusão nos cursos, com uma grande audição de encerramento. Neste sistema, aqueles que não conseguem atingir a técnica esperada são descartados e tidos como sem vocação. Cria-se uma competição para se descobrir quem teria o maior atributo de talento e genialidade e esconde-se a dedicação extrema ao estudo da técnica que, muitas vezes, traz um grande desgaste muscular e diversos problemas de saúde física e mental. O ápice da performance é justamente esconder o esforço físico, o estudo e até mesmo a utilização da partitura, que deve ser memorizada. No palco, a mágica teatral da performance encanta os ouvintes e perpetua o ensino conservatorial.

Se estas características da forma conservatorial já são uma problemática para o próprio modelo, quando saem dos muros adornados dos conservatórios e se infiltram em outros espaços, tendem a criar maiores adversidades, justamente porque se atribui um currículo e caminhos metodológicos para objetivos de ensino-aprendizagem que se diferem.

A primeira dificuldade se refere sobre a quem o ensino é voltado. Nos conservatórios é escancarado que este tipo de ensino é para poucos, pessoas do mundo inteiro competem anualmente por uma vaga no conservatório de Paris, pioneiro nesta forma de ensino. Nos conservatórios públicos mais conhecidos do Estado de São Paulo (EMESP e Tatuí), há limite de idade para o ingresso nos cursos de formação básica, o que faz aparentar que pessoas mais velhas (após os 30 anos), já não podem desenvolver seu “dom”.

Já a escola de educação básica no Brasil e o próprio Guri tem como pressupostos uma educação democrática, para todos (no caso do Guri, para o maior número possível, priorizando-se as camadas sociais mais vulneráveis). Nos conservatórios, encontramos instrumentos musicais de excelência, teatros bem construídos, espaços com boa acústica para o fazer musical. Na escola, sequer temos instrumentos à disposição e o “barulho” é malquisto, quando não, silenciado. No Guri, luta-se para se ter instrumentos com qualidade mínima e democratizar esse acesso que ainda não é possível para todos, no modelo conservatorial busca-se o ensino técnico e a formação de músicos concertistas. O Guri, segundo a legislação que o criou, busca a democratização da cultura e a socialização de crianças e adolescentes através da música, principalmente crianças e adolescentes das classes econômicas mais vulneráveis. Assim, não obstante às diferenças dos objetivos de ensino de cada instituição, o ensino conservatorial se tornou modelo hegemônico no ensino musical.

Outra questão se refere a problemática da formação do professor de música. Professores que provêm do ensino conservatorial tendem a passar cerca de 10 anos neste sistema, enquanto os cursos de licenciatura em música tentam adequar um currículo para formar um professor com noções musicais em apenas 4 anos. O conservatório forma especialistas técnicos, as licenciaturas, educadores musicais de maneira mais generalista. Desta forma, os professores de música acabam, na maior parte das vezes, perpetuando o modelo conservatorial por meio de sua prática docente. No Guri, a formação continuada é prevista em contrato de gestão, com verba prevista para contratação de formadores externos. De forma mais próxima aos docentes estão os supervisores educacionais, eles são responsáveis por garantir a perspectiva de educação musical do programa desde o processo de seleção dos profissionais.

A relação entre as diferentes instituições também é observada através de parcerias que firmam entre si. A OS SMC tem parceria com o Conservatório de Paris e com a Juilliard School (escola de ensino superior em música, dança e dramaturgia localizada em Nova York). Nesta parceria, os gestores da SMC se encontram frequentemente com os gestores e educadores dessas instituições, analisam como os currículos são formulados, há intercâmbios com profissionais convidados dessas instituições que lecionam para alunos do Guri e da EMESP, com o intuito de mostrar como o ensino de música é realizado no exterior e estimular para que os alunos daqui adentrem essas instituições.

É possível encontrar traços do ensino conservatorial no Guri. A competição conservatorial é evidente nos processos seletivos para os denominados Grupos Musicais (antigos Grupos de Referência). Para adentrarem os Grupos Musicais (GMs), os alunos que assim o desejarem, participam de um processo seletivo, via edital, para concorrerem às vagas disponíveis e às bolsas de auxílio. Há uma diversidade muito rica de formações musicais nos GMs, como orquestras, corais, bandas sinfônicas e grupos de música popular. Nos GMs, há parcerias com artistas convidados de renome na área que regem os grupos ou se apresentam com eles.

No processo seletivo para os GMs não é considerada uma avaliação processual/formativa, mas apenas a somativa, na qual os alunos (crianças e adolescentes) lidam com a ansiedade de se apresentarem para uma banca que avaliará a sua performance em peças de confronto, de livre escolha e exercícios de leitura à primeira vista da partitura musical. Apesar do processo contar com uma etapa em que os alunos são avaliados, em um âmbito socioemocional, por um assistente social e/ou psicólogo, o formato da avaliação musical gera pânico e crises de choro em alguns alunos. Esta forma de avaliação reproduz os processos de

seleção para ingresso em conservatórios, orquestras e até mesmo vestibulares para cursos de música.

Não podemos nos eximir de apontar que este tipo de processo é incoerente para o Guri, cujo objetivo é a interação social de crianças e adolescentes através da música. Se esta forma conservatorial se apresenta no processo de seleção para os Grupos Musicais do Guri, não diferentemente se infiltrará no próprio currículo dos cursos, pois os docentes são responsáveis por preparar os alunos dos polos para este processo seletivo. É possível observar uma incoerência ainda maior quando se observa que é cobrado, na avaliação com banca, um repertório individual para alunos que, mesmo nas aulas próprias de instrumento, desenvolvem na maior parte do tempo, um repertório arranjado para o coletivo. Assim, alunos que frequentam aulas particulares de instrumento fora do Guri tem maior possibilidade de serem selecionados para os GMs. A contradição atinge seu ápice quando aparecem relatos de alunos que dizem utilizar a bolsa recebida para pagarem aulas particulares de instrumento musical.

Pereira (2013), partindo do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2002), elaborou a noção de *habitus conservatorial*, que, segundo ele, é:

uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical (...) [abrangendo] a concepção de formação de professor de música, baseada nesses esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes (PEREIRA, 2013, p.149).

Não nos distanciando do proposto por Pereira (2013), faremos uso deste conceito no decorrer do texto, sempre atrelado ao modelo conservatorial e a forma conservatorial cujos consideramos, aqui, sinônimos.

4.7 O MODELO C(L)A(S)P DE KEITH SWANWICK

Para nos debruçarmos sobre os conteúdos específicos do ensino musical, é importante termos um referencial da área que nos apoie neste sentido. Para isto, nos fundamentaremos em Keith Swanwick (1931-), educador musical e pesquisador inglês. Para ele:

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (Swanwick, 2003, p.72).

Portanto, nesta perspectiva, a educação musical deve prezar pela relação humana com a música. Desta forma, a matéria-prima da música não é apenas o som, mas também algo mais imaterial: o próprio tempo. É no presente da experiência musical que a fruição artística acontece, e de um modo diferente a cada nova experiência.

Para uma educação musical que caminhe neste sentido, ou seja, que priorize a experiência musical, Swanwick (1979, p. 40-58) propôs um modelo de cinco parâmetros de atividades musicais que a educação musical deveria abarcar. Neste modelo, o tripé pilar de parâmetros que se referem a relação direta a música são a composição (*composition*¹¹), a apreciação (*audition*) e a performance (*performance*). Os outros dois parâmetros tratam das atividades no ensino que são sobre música, mas não são a música propriamente dita. São eles: aquisição de habilidades (*skill acquisition*) e estudos literários (*literature studies*). Desta maneira, tem-se, no inglês, o acróstico mnemônico C(L)A(S)P.

É importante ressaltar que, por muito tempo, no Brasil, o modelo C(L)A(S)P foi traduzido e ficou conhecido como (T)EC(L)A (técnica, execução, composição, literatura e apreciação), entretanto, esta tradução é desaconselhada, pois distorce a concepção teórica por trás do modelo proposto por Swanwick (França; Swanwick, 2002, p. 18). No formato C(L)A(S)P, temos composição, apreciação e performance em destaque, pois são a experiência musical em si. Além disso, esta configuração representa a relação e o equilíbrio entre esses três parâmetros fundamentais. Compositores e *performers* influenciam o trabalho uns dos outros, pois os compositores criam a partir do que os *performers* executam e os *performers* executam o que os compositores criam. A apreciação está no centro, pois é a forma primeira da relação humana com a música. Composição aparece no início da sigla, representando as ideias propostas por vários pedagogos e compositores ingleses (John Paynter, George Self e o próprio Swanwick) para os quais a criação é fundamento primordial da educação musical (França; Swanwick, 2002, p. 18). Estudos literários e habilidades técnicas estão entre parênteses porque são atividades e conteúdos sobre música e não a experiência musical propriamente dita, mas que também tem a sua importância na educação musical. Na sigla (T)EC(L)A, técnica aparece em destaque, logo no início, distorcendo o seu grau de importância no ensino musical na visão de Swanwick. Já na sigla C(L)A(S)P, as habilidades técnicas são colocadas propositalmente no final, de modo a contrapor o modelo conservatorial com o qual se deseja romper.

No quadro 5, sintetizamos o que Swanwick (1979) descreve sobre cada parâmetro:

¹¹ A tradução dos parâmetros de atividades de Swanwick (1979) adotada aqui é a utilizada por França e Swanwick (2002).

QUADRO 5 - Modelo C(L)A(S)P

PARÂMETRO		DESCRIÇÃO
C	COMPOSITION (Composição)	Consiste em formular uma ideia musical, em fazer um objeto musical. Aqui são consideradas, além da forma tradicional da composição via papel, a improvisação e a criação nas suas mais diversas formas.
(L)	LITERATURE STUDIES (Estudos acadêmicos)	Este parâmetro envolve aspectos teóricos e históricos da música.
A	AUDITION (Apreciação)	Trata-se da escuta responsiva, seja da pessoa enquanto plateia em um espetáculo ou em outras experiências de escuta (com o professor de instrumento, os colegas de classe que estão a tocar ou cantar, com o rádio, etc.). Este parâmetro não se refere a simplesmente ouvir, mas a compreender a música enquanto linguagem, levando-se em consideração os signos criados socialmente.
(S)	SQUILL AQUISITION (Aquisição de habilidades)	Refere-se às técnicas e habilidades auditivas, instrumentais e notacionais. Por exemplo: ser capaz de tirar som de um instrumento ou da voz de uma certa forma, conseguir ler uma partitura, saber identificar intervalos e acordes musicais.
P	PERFORMANCE (Performance)	Alude a comunicar a música como uma “presença” através dos instrumentos musicais ou da voz.

Fonte: elaboração própria.

Nota: baseado em Swanwick (1979, p. 40-58).

É válido destacar que as ideias de Swanwick (teoria espiral de desenvolvimento musical, modelo C(L)A(S)P etc.) foram as principais referências de educação musical do Guri por muitos anos e, sobre elas, os docentes do programa receberam diversas formações. Em 2009, o próprio Swanwick veio ao Brasil, a convite da OS Amigos do Projeto Guri (OS que geria o programa na época). Nesta visita à São Paulo, ele deu diversas formações para colaboradores do Guri. Os modelos de educação pensados por Swanwick ficaram vigentes no Guri até 2022, quando a OS SMC assumiu o contrato de gestão. Até a conclusão desta pesquisa, não foi definido nenhum outro modelo de educação musical ou de organização de conteúdos para o programa. No contrato de gestão da SMC, figura como referencial educacional o educador Paulo Freire, mas não há indicativo de adaptação de metodologias para o ensino musical e não houve, nos três primeiros anos de gestão, indicação qual seria a concepção de ensino de música a ser adotada.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, trataremos das escolhas metodológicas que moveram esta pesquisa. Assim, abordaremos a tendência paradigmática na qual essa pesquisa se insere e os métodos de coleta de dados, de categorização e de análise dos dados utilizados.

5.1 TENDÊNCIA PARADIGMÁTICA QUALITATIVA EM PESQUISA CIENTÍFICA

Como o objetivo desta pesquisa está voltado para a compreensão das qualidades de um fenômeno específico em um determinado contexto, o paradigma utilizado foi o qualitativo (ILARI, 2007). Sobre o paradigma qualitativo, Lima (2003, p.13) o entende como:

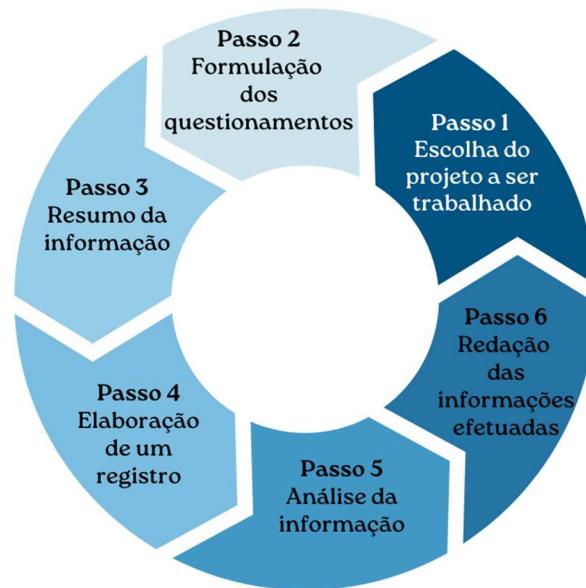
(...) um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica.

Neste sentido, o paradigma qualitativo abarca os valores, os sentimentos e o subjetivo. Entretanto, isto não significa menor zelo e rigor científico, mas uma abordagem ligada a uma concepção epistemológica que leva em consideração diversas formas de conhecimento que não somente as aceitas pela epistemologia tradicional. Isto é, uma concepção epistemológica que gera reflexão crítica sobre as práticas e permite “a compreensão daquilo que torna possível a construção dos saberes, seja como conhecimento subjetivo ou como conhecimento escolar” (Riscal, 2021, p.7).

Segundo Lima (2003), o paradigma qualitativo apareceu com maior status científico no final do século XIX. Ele surgiu na busca de se olhar para o objeto de estudo considerando-se o seu contexto e as suas relações. Para tanto, o pesquisador deve ser flexível, observador e, quando oportuno e necessário, interagir com as pessoas ligadas ao processo investigativo.

Lima (2003) descreve a pesquisa qualitativa como uma estrutura constituída por um padrão cíclico.

FIGURA 2 - Padrão Cíclico da Investigação Qualitativa



Fonte: Adaptado de Lima (2005, p.61).

O pesquisador qualitativo se preocupa com as qualidades dos fenômenos, portanto, sua ênfase está nos processos e significados, em vez de análises com rigorosas mensurações, ainda que estas possam ser utilizadas.

Dentre as características tidas como “os pilares” da qualidade ou do paradigma qualitativo destacam-se:

- 1) o fundamento humanista; 2) percepção da vida social como a criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) permite a interação social; 4) encara o mundo social como sempre dinâmico; 5) o mundo não é uma força exterior independente do homem; 6) os indivíduos são sujeitos ativos na construção de sua própria realidade e, portanto, da realidade social; 7) o mundo social é entendido num desenvolvimento contínuo de conceitos e teorias e 8) interessa-se pelos significados sociais e esses só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos. (Lima, 2005, p. 41).

As características da tendência paradigmática qualitativa se adequam à questão desta pesquisa, “O que, por que e para que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam?”, pois, para responder esta pergunta, é preciso considerar a complexidade das relações dos sujeitos com a prática docente e com a própria sociedade em que estão inseridos. É preciso considerar a história e valores desses sujeitos e relacioná-los com teorias e conceitos que se desenvolvem continuamente.

Além disso, quando se pesquisa em educação, a ciência pela ciência não é o bastante, pois:

A pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação, deve preocupar-se também e principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e mui especialmente à educação. (Lima, 2005, p. 141).

5.2 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A pergunta principal desta pesquisa também nos leva a um método de coleta específico dentro do paradigma qualitativo: a entrevista.

A entrevista é um instrumental que possibilita a interação e a troca de informações de maneira não hierárquica, criando “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” Lüdke e André (1986, p. 33).

Ainda, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista possui uma grande vantagem sobre outras técnicas, pois “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Assim, é possível acessar pessoas que, por razões diversas (deficiência visual, baixa instrução formal etc.), não seriam passíveis de utilizarem um método pautado no código escrito, por exemplo. Outra vantagem da entrevista, quando bem realizada, é “permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (Lüdke e André, 1986, p. 34). A entrevista possibilita o acesso a fatos passados e presentes e a correção e esclarecimento de possíveis más interpretações concomitantemente a sua realização.

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), se tornou possível alcançar pessoas de qualquer lugar do mundo, sem os custos altos anteriormente atribuídos ao deslocamento. Além disso, o uso das TDICs permite o registro audiovisual de entrevistas, sendo possível armazenar dados referentes a fala da pessoa entrevistada, além de expressões faciais, gestos e mudanças de postura ao ouvir um questionamento.

Dentre as formas de entrevista possíveis, optamos pela entrevista semiestruturada, isto é, a entrevista “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke e André, 1986, p. 34). A entrevista semiestruturada parte de um roteiro que guiará a pesquisa através de

tópicos organizados de forma que os assuntos sejam encadeados de uma maneira lógica, possibilitando que os dados pretendidos sejam alcançados.

Outro fator importante na entrevista é o entrevistador. Segundo Lüdke e André (1986), este deve ter um grande respeito pela pessoa e pela cultura do entrevistado, deverá guiar as perguntas de modo não enviesado, ter um bom conhecimento sobre o assunto para tirar o maior proveito do entrevistado e deverá saber criar um clima de confiança.

Quando realizamos uma entrevista a distância utilizando TDICs (como aplicativos e programas de videochamadas), aparece um fator a mais no que se refere a interação interpessoal, é o que se conceitua distância transacional (Moore, 1993). A distância transacional remete justamente à distância psicológica criada pelo meio virtual, ou seja, transcende à distância geográfica. Neste sentido, uma entrevista feita de modo síncrono (entrevistador e entrevistado conversando de modo simultâneo), ajuda a diminuir esta distância. Além da sincronicidade da interação, outras habilidades podem ser adquiridas pelo entrevistador para diminuir a distância transacional, como oferecer um ambiente respeitoso e seguro, garantir a privacidade das informações e demonstrar empatia em relação ao outro. Durante as entrevistas deste trabalho, o fato de a entrevistadora ter tido várias experiências em comum com os entrevistados (ser musicista, ter sido docente do Guri, ter tido formações acadêmicas e em outros espaços semelhantes, atuar como professora de música em vários espaços etc.), trouxe uma atmosfera muito tranquila e amigável, pois possibilitou uma relação mais próxima, isto é, a de colegas de profissão. Assim, o trato empático na entrevista oportunizou uma grande riqueza na coleta de dados, já que os entrevistados se sentiram à vontade para trazer fatos e experiências de um modo muito aberto e franco.

5.2.1 Sujeitos da Pesquisa

Participaram desta pesquisa seis docentes do Guri, programa sociocultural do governo do Estado de São Paulo, gerido, no decorrer deste estudo, pela OS Santa Marcelina Cultura. Retomando o nosso foco, o Guri está presente em escolas estaduais e municipais de educação básica, Fundação Casa e polos abertos. Tratamos aqui do contexto dos polos abertos de ensino, mais especificamente, do curso de Iniciação Musical para Crianças, direcionado para crianças de 6 a 9 anos de idade. Os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados foram:

- 1 - Ser docente atuante no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri no período desta pesquisa;
- 2 - Não pertencer à regional São Carlos;

3 - Ser um dos seis primeiros docentes a manifestar interesse em participar da pesquisa.

O processo para seleção dos docentes foi feito do seguinte modo:

Após a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, através da Plataforma Brasil (número de aprovação 6.088.677¹²), os docentes foram recrutados via lista de e-mails de domínio privado da instituição coparticipante da pesquisa (OS SMC). A instituição compartilhou, em sua rede interna, o convite para a participação na pesquisa. Os seis primeiros docentes que manifestaram interesse em participar da pesquisa tiveram um primeiro contato com a pesquisadora para apresentação da proposta da pesquisa, verificação dos requisitos para participação e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³ (TLCE). O critério de exclusão referente à atuação no Guri-Regional São Carlos foi definido devido ao fato de a pesquisadora desta pesquisa ser supervisora educacional nesta regional, na época da pesquisa. Entendemos que esta relação hierárquica dentro da instituição poderia causar desconforto aos entrevistados, além de poder influenciar na coleta dos dados, principalmente no sentido da veracidade nas respostas, já que eles poderiam tender a responder o que achassem que a pesquisadora gostaria de ouvir, por exemplo. Os candidatos selecionados para a pesquisa receberam, de forma individual, o TLCE já assinado pela pesquisadora. Os docentes selecionados imprimiram este documento, assinaram, digitalizaram no formato PDF e reencaminharam para a pesquisadora. Após a anuência do TLCE pelos educadores selecionados, foram agendadas, realizadas, gravadas e transcritas as entrevistas semiestruturadas que aconteceram via plataforma *google meets*.

No roteiro da entrevista semiestruturada é possível verificar questões sobre a trajetória profissional docente dos entrevistados, isto se deu porque inicialmente, tínhamos o intuito de estudar esta questão e relacionar com a seleção e organização de conteúdos. Entretanto, optamos por realizar um trabalho com maior profundidade no tema da seleção de conteúdos, ao invés de uma pesquisa mais ampla e superficial. Contudo, todos os dados colhidos foram de muito proveito para a pesquisa e de grande grau de motivação para futuras pesquisas relacionando estes outros conceitos.

Os docentes do Guri foram muito solícitos e abertos em suas respostas, demonstraram grande interesse nos resultados da pesquisa e ressaltaram a importância da pesquisa acadêmica na educação musical. As entrevistas foram realizadas com pessoas de diferentes regiões do Estado de São Paulo, portanto, obtivemos dados muito ricos.

¹² Documento em anexo.

¹³ Disponível como apêndice 2 neste trabalho.

Outro ponto relevante que apareceu durante as entrevistas foi a capacidade que esta forma de coleta de dados tem de causar uma autorreflexão nos entrevistados à medida que as perguntas vão sendo feitas, principalmente as com as quais nunca haviam se deparado. Além disso, a entrevista é uma forma de coleta de dados que produz novos dados, antes inexistentes.

5.3 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS E CATEGORIZAÇÃO

Retomando o paradigma qualitativo em ciência, é importante lembrar que esta tendência não tem como finalidade a contagem de opiniões ou pessoas. Seu foco, na análise e interpretação de dados é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar (Gomes, 1994, p. 69). Nesta direção, é importante que a pesquisa qualitativa consiga, ao mesmo tempo, na análise e interpretação de dados, compreender as características de um dado social tanto no que remete ao que é homogêneo dentro de um segmento social, quanto ao que é diferente e parte das particularidades do indivíduo.

Após a coleta de dados, o pesquisador deve analisar e interpretar estes dados, isto é, ir além do descrito na coleta através da decomposição dos dados e organização das relações entre as partes e da compreensão do que foi descrito ou falado. A interpretação tem um papel muito importante na pesquisa qualitativa, isto porque ela está presente nas várias etapas do processo da pesquisa. Na coleta, por exemplo, os sujeitos da pesquisa já trazem suas interpretações de mundo em suas respostas. O pesquisador, também traz a interpretação na construção da pesquisa, na construção das técnicas de coleta de dados e compreensão dos resultados ancorado, propositalmente, em uma fundamentação teórica.

A análise de conteúdos surgiu no século XX como método quantitativo de análise, aos poucos foi adotando a tendência qualitativa. Segundo Bardin (1995, p. 42), a análise de conteúdos é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesta compreensão, entende-se que há várias técnicas de análise. A análise de enunciação é uma técnica utilizada para analisar entrevistas abertas. Nesta técnica, se considera o discurso e o que está para além das palavras, como a organização do discurso, a análise das estruturas gramaticais utilizadas, as pausas e inferências. No processo metodológico da análise

de conteúdos, Gomes (1994) sugere quatro procedimentos: categorização, inferência, descrição e interpretação, sendo que esses procedimentos não ocorrem necessariamente de maneira sequencial.

6 DESCRIÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção pretende apresentar a descrição, a categorização e a análise dos dados coletados durante as entrevistas realizadas com os seis docentes do curso de IMC do Guri. Estes três procedimentos foram realizados de forma conjunta.

O material colhido foi organizado em quatro blocos:

- 1) Perfil dos docentes entrevistados.
- 2) Categoria Geral 1: conteúdos selecionados pelos docentes do Guri para o curso de Iniciação Musical para Crianças.
- 3) Categoria Geral 2: motivação - o porquê de selecionarem estes conteúdos.
- 4) Categoria Geral 3: finalidades do ensino de música que realizam (na visão deles).

Iniciando pelo primeiro bloco, temos, no quadro 6, o perfil dos seis docentes entrevistados:

QUADRO 6 – Perfil dos docentes entrevistados (continua).

	DOCENTE 1 (D1)	DOCENTE 2 (D2)	DOCENTE 3 (D3)	DOCENTE 4 (D4)	DOCENTE 5 (D5)	DOCENTE 6 (D6)
I D A D E	34	62	44	28	32	36
G Ê N E R O	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
F O R M A Ç Ã O	Licenciatura em música e especialização em musicoterapia.	Técnico em piano.	Bacharelado em piano e especialização em educação musical.	Licenciatura em música.	Licenciatura em música e especialização em educação musical.	Licenciatura em pedagogia (cursando), especialização em musicoterapia e em iniciação musical.

Quadro 6 – Perfil dos docentes entrevistados (conclusão).

	DOCENTE 1 (D1)	DOCENTE 2 (D2)	DOCENTE 3 (D3)	DOCENTE 4 (D4)	DOCENTE 5 (D5)	DOCENTE 6 (D6)
ESPAÇOS DE ATUAÇÃO	Igreja, escola particular de música, escola própria e projeto social.	Conservatório, escola particular de música, escola regular, escola própria e hospital psiquiátrico.	Escola regular, projeto na faculdade, projeto da Unesco, cursos próprios para professores.	Escola regular (pública e privada), ONGs ¹⁴ e conservatório.	Aulas particulares, escola regular, trabalhos como compositora, carreira artística como cantora e compositora, trabalhos voluntários e ONGs.	Hospitais, aulas particulares, escola própria, escola de educação básica, creche, oficinas para professores da rede municipal.
TEMPO NO GURI	3 anos	15 anos	16 anos	6 anos	3 meses	3 anos
CURSOS NO GURI	IMC e coral.	IMC e coral.	IMC, IM para adultos, musicalização Infantil e coral.	IMC, teoria e coral.	IMC, fundamentos da música e coral.	IMC e coral.
INSTRUMENTOS	Piano (principal).	Piano (principal), violão e flauta doce.	Canto lírico (principal) e piano.	Canto lírico (principal), piano, violão, ukulelê.	Voz (principal), piano e Eufônio.	Violão (principal), ukulelê, teclado, bateria, voz, contrabaixo e trompete.
MATERIAIS	Livro de IMC do Guri, materiais de oficinas de música, internet.	Livro de IMC do Guri, materiais de oficinas de música, internet.	Livro de IMC do Guri, materiais de oficinas de música, internet.	Livro de IMC do Guri, materiais de oficinas de música, internet.	Livro de IMC do Guri, materiais do Estevão Marques, Internet, músicas de amigos de outras culturas.	Livro de IMC do Guri, Internet, livros de referência da área.

Fonte: elaboração própria.

Nota: dados coletados em 2024.

¹⁴ Organizações Não Governamentais.

De acordo com o quadro, é possível observar que a docente mais jovem dentre os entrevistados possuía 28 anos de idade no período da pesquisa. Esta, assim como os outros docentes, já possuía muita experiência no ensino de música antes de ingressar no Guri. A diferença de idade entre esta docente e a de maior idade era de 34 anos, demonstrando, assim, que há uma grande diversidade etária no quadro de docentes do Guri.

Pelo quadro também é possível notar a grande variedade de espaços nos quais estes profissionais do ensino de música já atuaram (igrejas, escolas de educação básica, conservatórios, hospitais, projetos culturais, escolas particulares de ensino livre, espaços próprios, aulas particulares a domicílio, ONGs). Estes dados reafirmam o que foi colocado na introdução deste trabalho acerca do perfil “camaleônico” do educador de música. Infelizmente, essa grande variedade de espaços de atuação faz com que os profissionais da educação musical não consigam se aprofundar na natureza educativa de cada espaço e, assim, muitas vezes se forçam a lecionar em instituições que não correspondem à sua visão de mundo e de educação. Em relação a esta questão, uma das entrevistadas apontou:

D5. É assim... é desafiador, né? Começa pela estrutura, né? Eu gosto muito de trabalhar no Projeto Guri pela estrutura que tem, pela visão que tem. Então, lá eu me sinto mais confortável, porque eu sempre pensei daquela forma e pensar dessa forma em determinado tipo de espaço, às vezes você não tem muita abertura, né, então... (...). Então, é assim, é desafiador, porque cada espaço de trabalho, né? Tem ali uma política, né? Tem regras, tudo ali...É um povo diferente, cada um pensa de um jeito, né? E... então... é bom, mas ao mesmo tempo também te coloca à prova, né?

No que se refere a formação inicial, todos os docentes entrevistados relataram possuir algum tipo de formação, com uma docente sendo técnica em piano e, os demais, licenciados em música ou pedagogia. Este dado reforça que, apesar da não obrigatoriedade de formação específica nos processos seletivos para docentes no Guri, os docentes selecionados estão adentrando o projeto com pelo menos algum tipo de formação, sendo que muitos possuem licenciatura na área de música ou especialização em educação musical.

Nesta pesquisa, conseguimos entrevistar de docentes que estão há apenas 3 meses lecionando no programa até aqueles que estão há mais de 15 anos no programa e passaram por outras gestões. Esta diversidade enriqueceu o nosso trabalho.

Os docentes entrevistados também relataram atuar em mais de um curso no Guri, sendo o coral um curso comum a todos os entrevistados, demonstrando que estes possuíam algum conhecimento na área de voz, conteúdo considerado importante no curso de IMC, já que esta habilidade é cobrada nos processos seletivos para docentes de IMC e coral.

Além do domínio vocal, em grau avançado ou não, estes profissionais relataram ter habilidade em pelo menos um instrumento harmônico, principalmente o piano. É válido destacar que na tradição da música erudita o piano é tido como instrumento de referência para o acompanhamento tanto da prática de canto e instrumental individual, quanto da prática coral (Spotes, Hora, 2022).

No que diz respeito ao material didático utilizado pelos docentes para pesquisar novos conteúdos, eles destacam a apostila do Guri, os materiais de oficinas já realizadas por eles e o uso da internet. A apostila do Guri, mencionada por estes docentes, se refere a um suplemento pedagógico criado em 2017 pelo próprio Guri e organizado pela educadora musical paulista Enny Parejo. Este material foi distribuído para todos os polos do Guri no Interior, Litoral e Fundação CASA, de forma física e digital. Os alunos do programa recebiam uma versão para o aluno deste livro ao adentrarem o curso de IMC. Com a mudança de gestão para a SMC, esse material parou de ser distribuído e os docentes relataram ter muitas dúvidas sobre se poderiam ou não utilizar ainda esse material, pois ele foi criado na gestão de outra OS. Mesmo assim, muitos docentes relataram que ainda o utilizavam, pois sentiam necessidade de algo estruturado pela instituição e que apontasse o caminho do ensino a ser realizado. Até a finalização dessa dissertação, ainda não foi estabelecido, pela SMC (para o Guri no Interior, Litoral e Fundação CASA) nenhum currículo prescrito ou material direcionador. Os únicos documentos que os docentes poderiam ter acesso seriam as informações dos cursos contidas no contrato de gestão, que é um documento público. Entretanto, os docentes disseram não ter conhecimento sobre este documento. Sobre o material criado pela Enny Parejo na gestão da OS Sustenidos, este traz um ensino de música voltado para a experimentação do som e vivência musical, assim como proposto por Hans-Joachim Koellreutter (1915 - 2005), que foi professor da autora.

Outro ponto a destacar sobre as referências dos docentes para a seleção de conteúdos é a influência que as oficinas para professores de música causam nos docentes do Guri. Todos os docentes entrevistados destacaram a importância de cursos voltados para as metodologias ativas em educação musical para a sua atuação. Muitos docentes relataram utilizar e reproduzir atividades destas oficinas, elaboradas por educadores musicais que são referência na prática da atuação docente.

6.1 CATEGORIA GERAL 1: CONTEÚDOS SELECIONADOS PELOS DOCENTES DO GURI PARA O CURSO DE IMC.

Tendo em vista a questão central desta pesquisa - “O que, por que e para que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam?” - consideramos necessário apresentar os conteúdos selecionados pelos docentes entrevistados. Esta categoria geral foi elaborada a partir do nosso primeiro objetivo específico: identificar quais são os conteúdos trabalhados pelos professores.

As perguntas referentes a esta temática e realizadas durante as entrevistas foram:

- 1) Com quais conteúdos você trabalha no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri?
- 2) Com quais gêneros musicais você trabalha neste curso?

Obtivemos respostas variadas e, nesta seção, nos debruçamos sobre os dados alcançados. Antes de prosseguirmos, é importante apontar que os conteúdos apresentados pelos docentes entrevistados foram categorizados de acordo com a forma com que eles demonstraram os compreender e os tratar metodologicamente em seus ensinamentos. Desta maneira, determinados conteúdos foram atribuídos, de forma simultânea, a mais de uma categoria. Para ilustrarmos, tomemos o exemplo da percepção musical. Este conteúdo, segundo a fala dos docentes e as nossas análises, refere-se tanto a escuta atenta dos elementos musicais, considerando-se os vários níveis¹⁵ do desenvolvimento musical humano (Swanwick, 2014), como refere-se a uma ideia mais reducionista de percepção, isto é, que considera apenas a habilidade de identificar propriedades físicas do som, desassociando-os da música. Esta última maneira de configurar a percepção musical é característica do modelo conservatorial, pois se baseia na ideia de separação entre teoria e prática (Pereira, 2013). Neste último, metodologicamente, os exercícios propostos focam na identificação de células rítmicas, de harmonias e de intervalos tocados ao piano sem preocupação com o fazer musical. Na nossa visão, a nomenclatura de “percepção musical”, atribuída à disciplina que trabalha apenas com esse tipo de exercício, nem deveria ter esse nome, já que de musical só possui o piano e, ainda assim, ele é utilizado para fazer algo que não é música.

¹⁵ Consideramos aqui a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical proposta por Swanwick (2014). Esta teoria propõe que a aprendizagem musical acontece em um processo cíclico e contínuo, marcada por momentos de assimilação e acomodação (similar a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget). No percurso desta espiral da aprendizagem musical, há níveis de acomodação denominados: materiais (propriedades físicas do som), expressão, forma (estrutura da música) e valor (atributos sociais da música). Mesmo no nível mais elementar (materiais), a música é fator imprescindível, pois, para Swanwick (2014), o ensino da música deve ser sempre realizado de maneira musical.

Para iniciar a nossa discussão, apresentamos, no quadro 7, os conteúdos levantados pelos docentes, organizados em categorias específicas formuladas a partir do modelo C(I)A(S)P de Swanwick (categorias *a priori*) e a partir das próprias falas dos docentes (categorias *a posteriori*). A categoria *a posteriori* “conteúdos extramusicais” foi criada para contemplar os conteúdos que a teoria do Swanwick não abrange, mas que consideramos de grande relevância no processo pedagógico, principalmente os de caráter atitudinal, que ainda são costumeiramente esquecidos ou vistos como menos importantes nos planos pedagógicos, mas, escritos ou não, refletem a visão de ser humano e de sociedade dos docentes.

QUADRO 7 - Conteúdos ensinados no curso de IMC do Guri (continua)

CATEGORIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS LEVANTADOS NAS ENTREVISTAS
COMPOSIÇÃO	Composição, criação.
ESTUDOS ACADÊMICOS	Escala pentatônica, nome das notas musicais, paisagem sonora, parâmetros básicos do som, figuras rítmicas, pulsação, subdivisão binária e ternária, conhecimentos sobre instrumentos musicais, intervalos musicais, alfabetização musical, escrita não formal, aspectos culturais de origem das músicas.
APRECIÇÃO	Percepção musical.
AQUISIÇÃO DE HABILIDADES	Prática de elementos rítmicos, manossolfa, afinação vocal, técnica de flauta doce, técnica vocal, prática em instrumentos de pequena percussão, construção de instrumentos musicais de sucata, percussão corporal, leitura musical, tocar em conjunto, percepção de paisagem sonora, percepção musical.
PERFORMANCE	Instrumentos utilizados: canto, instrumentos de pequena percussão, flauta doce, percussão corporal. Gêneros musicais trabalhados: baião, samba, músicas de outros países, música eletrônica, música erudita, música folclórica, música indígena, música infantil, música norueguesa, música popular brasileira, música africana, música da vivência dos alunos. ¹⁶
CONTEÚDOS EXTRAMUSICAIS	Autoconhecimento, socialização, autoestima, concentração, conteúdos de ciências naturais, meditação, organização, paciência, respeito às diferenças, memorização, conteúdos sobre o que a música cantada fala, coordenação motora, criatividade, dança, jogos e brincadeiras, movimentação corporal, vivência musical/sensibilização, concepção de música e valores de outras culturas.

Fonte: elaboração própria.

Nota: dados coletados em 2024.

¹⁶ Os docentes trouxeram variados gêneros musicais com os quais atuam na área da performance e os instrumentos que utilizam para esta prática. Assim sendo, separamos estas duas coisas como sendo elementos pelos quais a performance, ou seja, a comunicação musical no tempo, acontece.

A seguir, trazemos discussões a respeito de cada uma das categorias específicas desta categoria geral.

6.1.1 Composição

Apenas uma docente relatou trabalhar especificamente com o conteúdo de composição, o que evidencia um desequilíbrio entre os parâmetros de atividades do modelo C(L)A(S)P no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri, pelo menos nos dados obtidos pelos docentes entrevistados.

Sobre este conteúdo, a docente descreve:

D5. Conseguir criar pequenas composições, né? Essas coisas eu trabalho. Gosto de trabalhar muito composição, muito de criar, né? E, assim, muita coisa também doida, por exemplo: “Ó, agora a gente vai ouvir o som dessa sala, né?” Trabalhar paisagem sonora: “Se a cadeira tivesse um som, que som seria esse?” A crianças olham pra mim e falam: “Tia, você tá viajando na batata, né?” Mas é fazer a criança pensar além do pensar, né? Eu gosto muito de trabalhar isso. Então, é essas coisas que eu trabalho na iniciação.

Esta docente traz a compreensão do conceito de composição muito próxima do que Swanwick (1979, p.43) defende, isto é, composição significando fazer um objeto musical reunindo materiais sonoros de forma expressiva. É válido ressaltar que esta docente relatou ter pequenos trabalhos como compositora, o que seria um reforçador para o interesse de se trabalhar com esse conteúdo na IMC.

A composição é extremamente importante para a formação musical, na nossa visão e na de Swanwick (1979), pois, “qualquer que seja a forma que assuma, o valor primordial da composição na educação musical não reside no fato de podermos produzir mais compositores, mas no *insight* que se pode obter ao relacionar-se com a música desta forma particular e muito direta” (Swanwick¹⁷, 1979, p. 43, tradução nossa).

Na fase da infância, fase em que se encontram os alunos da IMC do Guri, não é esperado um tipo de composição elaborado como o fazem compositores profissionais, mas se trata de possibilitar que experimentem sons, formas e expressões. O resultado, provavelmente, não será uma sinfonia ou uma forma-sonata, antes é possível esperarmos mais uma “garatuja¹⁸ sonora”.

¹⁷ No original: Whatever form it may take, the prime value of composition in music education is not that we may produce more composers, but in the insight that may be gained by relating to music in this particular and very direct manner (Swanwick, 1979, p. 43).

¹⁸ Garatuja é o nome dado a fase inicial do desenvolvimento do grafismo das crianças.

Entretanto, diferente do seu paralelo nas artes visuais, a garatuja sonora nem sempre é bem compreendida, pois, em muitas vezes, não é fácil de se ouvir e acaba sendo considerada como apenas “barulho”, desconsiderando-se, assim, o processo de aprendizagem pelo qual passou a criança que a formulou. Desta maneira, entendemos que o professor deve sempre ter ouvidos atentos para avaliar esse processo.

Em relação a atuação performática destinada a um público, as garatujas sonoras infantis ganham ainda menos espaço, pois o esperado socialmente são as músicas provenientes do modelo conservatorial, com melodias, harmonias e ritmos bem tradicionais e delineados. Nesta mesma perspectiva, músicas contemporâneas e mais experimentais são excluídas costumeiramente deste âmbito, justamente pelo receio de não se agradar a plateia.

Diferentemente de uma exposição de artes visuais na escola, em que se apresentam os primeiros traços das crianças no papel e estes são esperados e entendidos como parte primordial do processo de desenvolvimento infantil, o “barulho” é incompreendido. Esta questão evidencia o problema que temos na nossa sociedade brasileira da falta de educação musical para todos, principalmente na infância, fase em que se aprenderia a respeitar o processo musical de cada pessoa e as diferentes estéticas criadas, que fogem do tradicional.

Aprender-se-ia que, por trás de toda música, existe uma pessoa que tenta se comunicar por meio dela. Em outras palavras, utilizando-se da expressão de Tom Jobim e Newton Mendonça, na voz de João Gilberto ¹⁹(Gilberto, 1959), por trás de toda música, tradicional ou não, “bate um coração”.

Nesta mesma estrofe, temos:

Você com a sua música esqueceu o principal.
Que no peito dos desafinados.
No fundo do peito bate calado.
Que no peito dos desafinados.
Também bate um coração (Gilberto, 1959).

Este excerto evidencia bem o que o próprio movimento bossa-nova passou em seu início. A harmonia dissonante soava “desafinada” aos ouvidos não acostumados. O ritmo sincopado na batida do violão e a voz baixinha, quase que falada, geravam estranheza. Dentre outras, por estas características, que diferiam do modo de fazer música popular brasileira na época, a bossa-nova não foi bem aceita inicialmente, tendo esta que percorrer um longo caminho até ter o seu valor aclamado no Brasil e no mundo (Cravo Albin, 2021).

¹⁹ Você com a sua música esqueceu o principal. Que no peito dos desafinados. No fundo do peito bate calado. Que no peito dos desafinados. Também bate um coração (Gilberto, 1959).

Portanto, é primordial que a composição esteja presente de maneira mais enfática nos programas de ensino, pois ela possibilita um contato muito específico com a música, além de promover uma maior abertura no contato com outras músicas, novas criações e outras culturas.

6.1.2 Estudos acadêmicos

Nesta categoria foram apresentados os conteúdos que tratam de conhecimentos sobre a música. Pelos dados coletados, foi possível observar conteúdos ligados à tradição conservatorial (como subdivisão binária, ternária e nome das notas) e outros ligados a propostas mais ativas, como o trabalho com paisagem sonora²⁰ proveniente da pesquisa realizada pelo educador e compositor Murray Schaffer (2011).

No modelo conservatorial, esta categoria ganhou uma subdisciplina própria da música denominada “teoria musical”. Geralmente, nas aulas de teoria, apesar de seu nome, não são abordados conceitos e seus significados, mas o estudo da notação musical tradicional e fatos sobre a história da música erudita ocidental (europeia).

A dualidade (conservatorial x métodos ativos) em relação a origem dos conteúdos que se referem aos estudos acadêmicos em música foi constatada na fala de todos os docentes entrevistados, mostrando que, de fato, há uma coexistência da forma conservatorial e dos conteúdos provenientes dos métodos ativos em música. Nos relatos dos docentes, observou-se que estes demonstram querer sair do modelo conservatorial e trabalhar o ensino de música de uma forma mais lúdica e prática, no entanto, o *habitus* conservatorial permanece e muitas atividades práticas são utilizadas com o propósito de se chegar à notação tradicional, mesmo que este conhecimento só seja concretizado posteriormente, nas aulas sequenciais de instrumento, como exemplificado pelo excerto a seguir:

D1. Ó... a gente trabalha muito pulso, ritmo, os nomes das notas, geralmente com manossolfa ou corpossolfa. né? Eu uso pequenos instrumentos de percussão pra gente trabalhar percepção, a audição extrassensível, algumas figuras rítmicas, mas, assim, pausas, a nota mais longa, a nota mais curta, algum...duração, timbre, intensidade, mas não falando “olha, isso aqui é timbre, isso aqui é duração, isso aqui...”. A gente vai trabalhando os conceitos ... geralmente são esses conceitos que a gente consegue trabalhar, né? ali. Quando a criança fica no máximo dois anos no curso de iniciação, a gente começa ali: pulso, intensidade do som. Lá por último a gente começa a mostrar notinha mais longa, notinha mais curta. Às vezes, eu mostro “ó, a figurinha é essa”. Então, a gente faz “ahh, mais longo”, mas sem dar nomes, sem... mas geralmente são esses conteúdos.

²⁰ Paisagem sonora, do inglês, “soundscape”, se refere aos sons ouvidos em determinado espaço. Os sons de um espaço podem provir de fontes humana, natural, industrial ou tecnológica. O estudo da paisagem sonora está contido na área de ecologia acústica.

É importante destacar que esses conteúdos, apesar de serem trabalhados de uma maneira prática e lúdica, são conceituais - mais especificamente, são conteúdos factuais (Zabala, 1998) provenientes da teoria musical tradicional. Como já trouxe Puerari (2011) em sua dissertação, a separação entre teoria e prática proveniente do modelo conservatorial tornou-se algo cultural no ensino de música e apresenta-se também neste contexto desta forma. Pelos dados obtidos nas entrevistas realizadas, encontramos que se trabalha, geralmente, os parâmetros básicos do som com a finalidade da notação, descolando-os do fazer musical (composição, apreciação e performance). Ou seja, é um conteúdo sobre música, e não música propriamente dita. No modelo conservatorial, é estabelecido que só se faça música a partir dos elementos que se consegue ler, e a força da leitura aparece aqui de forma camuflada.

Há, por exemplo, uma atividade muito difundida na iniciação musical chamada “vivo-morto sonoro”. Nesta brincadeira, quando as crianças ouvirem uma nota grave, devem se abaixar, de modo contrário, quando ouvirem uma nota aguda, devem ficar em pé. Por trás de objetivos como possibilitar a concentração e a percepção sonora de uma forma lúdica, está embutida, de forma oculta, a convenção da escrita tradicional de se ter notas mais agudas quanto mais altas estas estiverem desenhadas nas linhas e espaços. Esta relação, de outro modo, não ocorre em alguns instrumentos como o piano, que tem a diferenciação de grave/agudo visualmente na horizontalidade (direita/esquerda) das teclas. Não estamos dizendo que este tipo de atividade não deva estar presente nas aulas, mas apontando que, na nossa visão, quando os professores só trabalham este tipo de atividade, não estão ensinando música de fato, mesmo utilizando instrumentos musicais, mas estão ensinando física do som e teoria musical (no sentido do modelo conservatorial). Compreendemos que esta questão está presente nas aulas de iniciação musical de forma tácita. Portanto, é preciso desocultá-la no currículo.

Por uma outra perspectiva, as metodologias empregadas baseadas nos métodos ativos, mesmo sendo utilizadas com uma finalidade ainda fortemente marcada pelo *habitus conservatorial*, abrem a porta para a modificação dos próprios conteúdos, pois a relação entre forma e conteúdo é indissociável. Alterando-se se a forma, altera-se o conteúdo (Chervel, 1990). O fato de se ter uma forma de aprendizagem mais experiencial e que leva em consideração o uso do corpo e sua relação no espaço, em detrimento da simples reprodução repetitiva dos fatos, códigos e símbolos, abre margem para novas formas de relação com a música.

D3. Então, por exemplo, a gente tem bambolê. Então, você coloca o bambolê. Não é a criança papel e caneta. Mas é uma forma de escrita não formal. Ele vai, coloca o

bambolê do mi para baixo do sol. Então, ele vai tendo essa noção de que...vai vivenciando isso na forma de brincadeiras.

No excerto da D3, é citado um outro tipo de brincadeira bastante utilizado em aulas de IM. Como descreve a docente, a perspectiva da criança em relação à escrita musical é outra. Ainda se tem a forma oval e as linhas como base, mas a possibilidade de movimentação do material e das próprias crianças no espaço se configura em nova forma de experiência musical, promovendo significados diferentes e novos *insights* no fazer musical que não seriam atingidos com papel e caneta.

Outro fator importante é o que estes conteúdos dizem sobre o que é o ensino musical no Guri. Como abordado no nosso levantamento bibliográfico, os conteúdos apresentados pelos docentes do Guri são os mesmos identificados na aula de música no contexto da escola regular e no contexto do modelo conservatorial (Prazeres, 2018; Sena, 2016; Puerari, 2011; Jardim, 2012; Pereira, 2016). Deste modo, é possível verificar que o Guri não possui uma identidade própria em relação a estes conteúdos, mas assume a forma do que se configurou como disciplina de música na educação básica brasileira na história. É possível lançar a hipótese de que isso se deu justamente pela faixa etária em comum e é reforçado pelos profissionais que atuam no programa que provêm de licenciatura e atuam também na educação básica. O conservatório se destina a jovens que desejam ter a música como formação técnica e exercício profissional. Assim, o Guri e a escola não poderiam ser um conservatório, mas os conteúdos claramente demonstram que pretendem possibilitar a preparação para que estes adentrem em um conservatório. Esta hipótese poderia ser trabalhada em pesquisas futuras.

É importante esclarecer que não estamos aqui colocando de lado a importância dos conservatórios para a história da música, nem ignorando os enormes ganhos que a escrita da música tradicional e desenvolvimento da técnica instrumental trouxeram para a humanidade (como a preservação cultural histórica pela escrita, as novas possibilidades de técnicas de composição, o aprimoramento de instrumentos musicais etc.), mas estamos destacando que é possível a coexistência harmoniosa de diferentes formas de educação musical e de se fazer música, a depender da natureza de cada território e instituição. Contudo, não nos é possível minimizar a nocividade de certas características do modelo conservatorial para o ser humano.

Na nossa visão, as características nocivas (competição exacerbada e demais problemas psicológicos e físicos que decorrem da mesma: Ansiedade de Performance Musical -APM²¹-, tendinites decorrentes de várias horas de estudo sem acompanhamento fisioterapêutico,

²¹ “Definida como uma condição de apreensão duradoura e intensa, associada ao desempenho musical em público. Em níveis extremos é prejudicial à carreira e qualidade de vida do músico” (Burin et al., 2019, p. 358).

hierarquização e discriminação de culturas etc.) devem ser combatidas de modo a serem extintas de toda a educação musical. Os conservatórios trouxeram muitos frutos, mas, pelos problemas aqui descritos, há um custo físico e psicológico exacerbado no modelo conservatorial, se fazendo necessário repensar a natureza dessa instituição na sociedade atual.

Ainda em relação a estes conteúdos específicos mencionados pelos docentes, tivemos um avanço no sentido de novos conteúdos estarem sendo incorporados, como o trabalho com a matéria-prima da música que é o som, a sensibilização musical e a paisagem sonora. Isso demonstra que novas formas de ver a música estão presentes no currículo em música, lugar que até então estava fechado à novas ideias. Com isso, mudam-se as perspectivas, pois também é possível se relacionar com a música de uma forma divertida, não competitiva, ligando-se à vida cotidiana em que o som e a música estão presentes de diversas formas e assumem as mais diversas funções sociais.

No que se refere a história da música, alguns docentes relataram trabalhar este conteúdo de forma sempre atrelada ao repertório e a sociedade. Aqui, temos um distanciamento do modelo conservatorial, que traz o ensino da história da música erudita de uma forma muito enfática, estimulando a memorização de datas, nomes de compositores e peças musicais. Atrelar a histórica da música que se pratica a história social é muito importante, pois a própria interpretação está ligada a um contexto e forma de ver a música em determinada cultura e período. Compreender o sentido metafórico e social da música expande o ser humano e, justamente, “o que diferencia a música, a literatura e as demais artes das ciências é a força de conexão com as histórias culturais e pessoais” (Swanwick, 2003, p. 36).

6.1.3 Apreciação

Nesta categoria aparece apenas um conteúdo: percepção musical. A percepção é citada por todos os docentes, mas, em alguns casos, ela aparece voltada para aquisição de conhecimentos conceituais e habilidades técnicas isolados da música propriamente dita.

D. Na minha aula, como eu dou prática vocal, então eu trabalho bastante percepção auditiva, perceber as notas, emitir os sons, né, cantar o repertório.

Dentro deste conteúdo, os docentes também relataram trabalhar com a identificação de timbres do cotidiano, de instrumentos musicais e com a percepção de som e silêncio. Entretanto, apenas uma docente trouxe a apreciação como experiência com a música, de modo a propiciar a compreensão da música enquanto linguagem. Para Swanwick (1979, p. 43), a apreciação é

quase como uma contemplação, é a crucial experiência estética, é o propósito da música. Ela está no centro do modelo C(L)A(S)P porque se refere a todos que se relacionam com música: o *performer* ouve o que está tocando, o compositor ouve internamente o que será tocado através de sua memória auditiva, a plateia se faz presente para ouvir música. Por isso é tão importante que haja este tipo de percepção na educação musical e não apenas a percepção como disciplina do modelo conservatorial, isto é, que trata apenas da identificação de notas, ritmos e harmonias e não da fruição artística que é vivenciada por quem ouve música, seja como plateia em espetáculos, seja ouvindo seu professor de música, colegas ou a si mesma.

Ressaltamos que o fato de apenas uma docente trazer a apreciação musical desta forma mais enfática não significa necessariamente que os outros entrevistados também não trabalhem com este conteúdo. Eles podem simplesmente não ter citado por esquecimento, o que demonstra uma atribuição de valor maior a outros conteúdos ou, então, que não pensam este conteúdo de uma forma mais sistemática.

6.1.4 Habilidades Técnicas

Nesta categoria encontramos os conteúdos relacionados a técnicas de saber tirar sons de instrumentos musicais e do próprio corpo, além de habilidades de construir instrumentos de sucata e ler e escrever música (alfabetização musical), como evidenciado pelo excerto da D2:

D2. Com eles também, instrumentos musicais. Eu trabalho com instrumentos de percussão, simples. Esse ano eu não fiz flauta doce, mas a gente faz flauta e instrumentos de percussão melódicos como xilofone. Aí fabricar instrumentos musicais também. Nós fabricamos bastante.

Aqui, há novamente um distanciamento do modelo conservatorial que se dá justamente pela faixa etária do curso. As habilidades técnicas são desenvolvidas de acordo com a capacidade física e motora das crianças. No sentido apresentado pelos docentes, as habilidades técnicas não são um fim em si mesmas, mas servem para possibilitar a aquisição de conhecimentos em outros parâmetros de atividades. É importante destacar que, muitas vezes, como a habilidade técnica ao instrumento não é o foco principal do curso de Iniciação Musical para Crianças, ela é pouco trabalhada, principalmente porque é muito difícil encontrar educadores multi-instrumentistas que irão ensinar uma técnica correta e que corresponda a uma produção de som saudável para a criança. Como a maioria dos docentes deste curso no Guri são das áreas de voz e instrumentos harmônicos (geralmente, o piano), é possível esperar essa

deficiência principalmente na produção de som dos instrumentos de percussão que, muitas vezes, são utilizados apenas como instrumentos para marcar um ritmo.

Em relação a alfabetização musical, ela é bastante abordada, principalmente com as crianças com mais de 7 anos. Há exercícios de leitura a partir de pequenas frases rítmico-melódicas, os quais geralmente não se referem a uma música propriamente dita, mas a pequenos fragmentos criados puramente para a prática da leitura. Aqui temos uma relação com o modelo conservatorial, pois apesar de não se esperar que as crianças leiam e escrevam música neste momento, é esperado que elas estejam preparadas para desenvolver melhor esta habilidade quando adentrarem o curso sequencial de instrumento.

6.1.5 Performance

Trata-se da execução musical através de instrumentos e do corpo. No curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri são utilizados instrumentos de pequena percussão, a voz e, com menor intensidade, também aparece a utilização do corpo para percussão corporal e o uso da flauta doce. É importante abordar que, na fala dos docentes, é explícito que os instrumentos musicais são um meio de fazer música e não um fim em si mesmo:

D5. Mas é uma turma que ama cantar. Então, eles fluem cantando. Então, assim, eu trabalho com eles a parte da percussão corporal, da bandinha, do criar, mas, sempre nas apresentações, eu exploro o canto. Porque é algo que eles respondem mais, melhor pra mim. Então, de manhã, por exemplo, a gente vai apresentar agora, no final do mês, a gente vai fazer um pot-pourri de músicas folclóricas brasileiras, né? Então, são três musiquinhas e eles vão tocar acompanhando com a bandinha porque não saiu cantando. Eu queria que cantassem, mas não foi. E de tarde, eles vão cantar duas músicas: uma com percussão corporal e outra só cantando mesmo.

Os docentes transitam entre os instrumentos para que as crianças explorem e experimentem formas diferentes de fazer música, não esperando que estes alunos desenvolvam uma habilidade técnica totalmente aprimorada. Já nos cursos de instrumentos, ocorre a inversão, e os alunos passam a entender o Guri como espaço para aprender um instrumento musical e não aprender música de forma geral.

O uso da voz é visto como conteúdo fundamental da Iniciação Musical e, por isso, os docentes que irão atuar neste curso são selecionados com base também nesta habilidade técnica. Todos os docentes que foram entrevistados atuam também no curso de coral. A presença da voz no ensino de música para crianças também está presente na tradição escolar através do projeto do canto orfeônico de Villa Lobos no Estado Novo da era Vargas. Ainda hoje, a voz está

presente como um instrumento sem custos que traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento humano, como a socialização e a autoestima (Barbosa-Bustos, 2014).

D5. Porque, assim, todas as aulas de música que eu dei, nunca foi assim para alta performance, né? Aqueles músicos de alta performance que vão fazer concerto. Não, eram pessoas que queriam aprender a cantar e, no final, o problema dela nunca foi aprender a cantar, o problema dela era relacionado ao emocional (...). Com as crianças, eu percebi que, assim, teve um impacto positivo em relação à afetividade entre pai e filho, né? “Ai, meu filho tá conseguindo se expressar melhor”. Às vezes a criança nem era a melhor cantora, nem era a mais afinada, que acertava tudo certinho. Mas o prazer que ela tinha, a alegria que ela tinha de estar naquele espaço, o pai e a mãe falavam: “não tem preço, eu nunca vi uma aula de música assim”. E eu acho que a gente tá aí para fazer realmente a diferença, né? De pegar o que é bom e criar do bom algo novo, né? E apresentar isso para os nossos alunos, para quem quiser aprender.

Entretanto, passando-se a fase da Iniciação Musical para crianças, a voz é deixada em segundo plano e os instrumentos musicais assumem o protagonismo do ser músico. Neste sentido, a iniciação musical prepara para o instrumento e a afinação vocal serve para criar um bom ouvido e afinar melhor o instrumento no futuro, perdendo-se a riqueza cultural, cognitiva e terapêutica que a música vocal possibilita (Barbosa-Bustos, 2014; Souza *et al.*, 2019).

6.1.6 Gêneros musicais

Os gêneros musicais apontados pelos docentes entrevistados foram diversos, de música folclórica brasileira e de outros países a música erudita europeia. Na IMC do Guri há uma seleção muito grande de repertório. Iremos explorar mais às questões do porquê destas escolhas em sessão destinada especificamente a esta discussão, no entanto, trazemos aqui um adiantamento de que a música adulta virtuosística trabalhada nos conservatórios seria impossível de ser tocada ou cantada por crianças em início de aprendizagem musical, principalmente pela questão de habilidades técnicas e motoras em que elas apresentam muita dificuldade ou ainda não são capazes de desempenhar devido aos aspectos físicos e cognitivos intrínsecos a cada fase do desenvolvimento infantil (Piaget, 1999).

Na questão vocal, por exemplo, há vários empecilhos para a execução de repertório conservatorial adulto por crianças, pois ainda não se tem um desenvolvimento fonológico completo e a própria questão física da proporção do corpo infantil não permite a execução de frases muito longas ou extensas melodicamente. Dito isto, as canções e músicas para crianças pequenas, para se ter um bom resultado estético coerente com o que a música pede em termos de habilidades técnicas, devem ter frases curtas, extensão melódica que não ultrapasse muito uma oitava e textos simples e curtos que permitam a aprendizagem por memorização

(Rheinboldt, 2018). Neste sentido, músicas infantis e folclóricas, também perpetuadas pelo canto orfeônico de Villa-Lobos, se tornam, dentre outras, uma boa opção de repertório adequado para os aspectos físicos da criança.

Músicas da vivência dos alunos aparecem nesta categoria, mas como forma de aproximação entre docente e alunos, não como objetivo principal pensado pelo docente:

D1. (...) porque aqui, interior de São Paulo, o sertanejo domina, né, o pessoal gosta muito. Então, às vezes eu procuro músicas que possam ser do mesmo ritmo, mas com aquela letra mais amena, mais possível de cantar. Mas a gente...é... eu costumo trabalhar com o que eles conhecem sim. É que está um pouco difícil usar o repertório deles, mas eu tento o mais próximo possível também.

Com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos, também aparecem músicas de outros países e culturas. É válido ressaltar que, como a Iniciação Musical não está ligada a um instrumento em específico, o repertório conservatorial perde sua força neste curso, pois não há repertório pré-definido ou ligado a uma tradição idiomática de um instrumento em específico. Entretanto, com isso, abre-se um leque muito grande de possibilidades de escolha e o docente, para trazer músicas relevantes para os objetivos propostos, deve ser conhecedor de muitas músicas e saber selecionar o que é mais apropriado para o ensino na instituição em que atua, não delegando esta questão para os alunos. Algo parecido acontece no ensino de literatura, mas, diferentemente da música, nesta área já se elaboraram muitos critérios para a seleção de gêneros literários para crianças. Na música para crianças, apesar de termos vencido a seleção do repertório exclusiva em música erudita, ainda precisamos percorrer um longo caminho para não ficarmos apenas no “ampliar o universo do aluno” com qualquer música. Acaba-se que não se desenvolvem critérios suficientes para esta seleção, pelo menos no repertório como um todo, no qual escolhas dos docentes e dos alunos se mesclam.

Outra questão é a hierarquização dos gêneros musicais, mesmo que os docentes deixem que se adentrem no currículo diversos estilos musicais, consciente ou inconscientemente, há, em algumas falas, o entendimento de que a complexidade melódica e rítmica da música erudita equivale a um valor maior em relação a outros gêneros, como no exemplo que se segue abaixo:

D2. Depois que a gente cativou a criança, que ela gosta de fazer música, aí, sim, você parte para outras mais clássicas, mais eruditas. Por enquanto, a vivência do brasileiro é essa. Se você colocar uma música erudita, por exemplo, para as crianças fazerem, elas vão achar muito chato. E aí, elas vão desistir. Então, tem que cativar primeiro, né?

Nesta fala está presente a dicotomia erudito x popular (Wisnik, 2007), no sentido de hierarquizar os gêneros musicais conforme seu grau de complexidade. Assim, tem-se a “crença

de que a música erudita seria complexa e difícil (portanto, superior), e a música popular, simples e fácil - o que justificaria sua exclusão do conteúdo curricular e cristalizaria a ideologia romântica da arte e do artista” (Dezembro; Borelli, 2018). Neste paradigma, a música popular ganha *status* quando se aproxima de elementos complexos da música erudita, como o choro, em sua forma e melodias ritmadas.

Por outro lado, aparece também a visão de que as culturas devem ser respeitadas:

D5. É que muitas das vezes o que é apresentado aqui não é a realidade, por exemplo, eu, uma brasileira, falando dos Estados Unidos é uma realidade, uma pessoa que mora nos Estados Unidos falando é outra, né? Então, fazê-los entender que tem outras línguas, que tem outras culturas, que tem outros valores. Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar as músicas indígenas porque são músicas que são... é um povo que tem muito respeito, música pra eles é muito sagrado, né? Então, eu falo pra eles, “olha como eles se relacionam com a música. Olha, quando eles estão cantando, é como se estivesse fazendo uma oração. Faz parte deles a música. A música, a dança, né? Olha, que legal. E a nossa música? Tem isso? A nossa música fala sobre o quê?”

Deste modo, é possível observar que duas visões sobre os gêneros musicais coexistem no curso de IMC do Guri: a que hierarquiza e tem como fim a música erudita e a que explora os valores culturais intrínsecos ao repertório, se colocando na perspectiva deste outro lugar.

6.1.7 Conteúdos Extramusicais

Nesta categoria estão presentes os conteúdos que não tratam de música especificamente. A maioria dos conteúdos atrelados a esta categoria são de característica atitudinal (Zabala, 1998), ou seja, são aqueles que se referem a valores, atitudes, normas e comportamentos. Aparecem nesta categoria conteúdos como socialização, autoestima, concentração, respeito às diferenças. Dos seis docentes entrevistados, três indicaram que trabalham com conteúdos atitudinais.

Socialização como conteúdo foi citada por apenas uma docente. Pensando-se no objetivo principal do programa que é “oferecer inserção e interação social para crianças e adolescentes”, poucos docentes trazerem esta questão é um dado de alerta. Esta questão, pela própria estrutura das aulas, que são coletivas, está presente nos polos de ensino, mas não se evidencia de forma mais enfática e visível no currículo, sendo vista como menos importante que o ensino musical em si.

Há, no Guri, um núcleo social que trabalha a educação de temas transversais pautados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU²², mas, na maioria das vezes, por observações já realizadas, foi possível notar que as áreas social e educacional pouco se comunicam, tornando o ensino de conteúdos de caráter social menos relevantes para os alunos, já que o contato deles direto e frequente é com o docente de ensino de música. O setor social atua pouco nos polos com atividades práticas, então, o papel de trabalhar estes conteúdos é da equipe de polo, docentes e coordenação. Cabe à equipe social oferecer subsídios e suporte para as equipes de polo. O docente de música é o modelo primeiro do ensino que proporciona sobre conteúdos atitudinais, esteja ciente ou não. A autora deste trabalho, em uma de suas experiências orientando docentes do Guri, presenciou, em um projeto que visava trabalhar músicas do período da independência (escravizados no Brasil e os indígenas), ouviu de um docente que o seu trabalho era ensinar a música e não falar de “índio”, evidenciando-se na sua fala que a sua visão de mundo destoava totalmente do ensino de música que pretende o Guri, isto é, a relação entre estética e contexto social.

Nenhum docente entrevistado citou conteúdos relacionados às oficinas socioculturais do programa, o que evidencia que de fato há um distanciamento entre área social e musical e de que há uma hierarquização dos conteúdos relacionados a música sobre os de caráter social.

6.2 CATEGORIA GERAL 2: MOTIVAÇÃO

Nesta segunda categoria geral abordamos a motivação das escolhas de conteúdos realizadas pelos docentes entrevistados, ou seja, o porquê, na visão deles, de ensinarem os conteúdos que ensinam. Esta categoria foi baseada no nosso objetivo secundário: averiguar porque (os docentes) selecionam esses conteúdos e por que os consideram conhecimentos musicais válidos para Iniciação Musical para Crianças.

As questões referentes a esta temática na entrevista foram:

- 1) Por que você seleciona estes conteúdos?
- 2) Quais critérios você utiliza para selecioná-los?
- 3) De onde vieram?
- 4) Quem ou o que o fez pensar que são importantes?

²² Organização das Nações Unidas. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável “são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU, 2025?).

Nossas categorias *a priori* foram geradas a partir dos critérios para seleção de conteúdos de Libâneo (2013), enquanto as categorias *a posteriori* foram geradas pelos próprios dados da entrevista. As categorias *a posteriori* foram elaboradas para abranger falas muito específicas dos docentes, ligadas ao contexto singular da educação musical em um espaço não escolar, o que Libâneo (2013) não abarca.

No quadro 8, destacamos as motivações das escolhas de conteúdos realizadas pelos docentes entrevistados, organizadas em cada critério estabelecido:

QUADRO 8 - Categorias Específicas de Conteúdos ensinados no Curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri

CATEGORIAS ESPECÍFICAS	CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS
CORRESPONDÊNCIA ENTRE OBJETIVOS GERAIS E CONTEÚDOS	Não foi citado.
CARÁTER CIENTÍFICO	Participações em cursos de extensão e oficinas da área; Conteúdos adquiridos no período de faculdade; Pesquisas pessoais (experiências em sala de aula que demonstraram a eficácia de determinados conteúdos).
CARÁTER SISTEMÁTICO	Modo linear e progressivo de pensar o currículo; Preparar para o curso de instrumento; Trabalhar por projeto temático para ligar e aprofundar os conhecimentos; Leitura como pré-requisito para tocar o instrumento.
RELEVÂNCIA SOCIAL	Ampliar o universo musical o aluno; Trabalho com conteúdos atitudinais para possibilitar o fazer musical coletivo.
ACESSIBILIDADE E SOLIDEZ	Escolhido com base na idade; Partindo do ouvido musical que a criança tem; Manter a motivação do aluno através do nível de complexidade do conteúdo.
PREFERÊNCIA DOS ALUNOS	Porque os alunos gostam e ouvem em casa.
REPERTÓRIO CONHECIDO PELO DOCENTE	O docente escolhe músicas com as quais teve contato e tem afinidade.
PRESENÇA NA MÍDIA	Porque toca na mídia.
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	O conteúdo serviu para a prática profissional do docente, Portanto, poderia auxiliar alunos que quisessem adentrar no campo de trabalho da música.

Fonte: elaboração própria.

Nota: dados coletados em 2024.

6.2.1 Correspondência Entre Objetivos Gerais e Conteúdos

Este critério de seleção de conteúdos é primordial para Libâneo (2013, p.132), pois “não há prática educativa sem objetivos”. Ainda, para Libâneo (2013, p.132),:

(...) a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade.

Sendo assim, este é “o critério que definirá que conteúdos são importantes ou não” (Libâneo, 2013, p. 158). A ideia de correspondência entre objetivos gerais e conteúdos foi elaborada pensando-se na escola pública. Entretanto, é facilmente possível adaptá-la para o contexto do Guri, por se tratar de uma política pública que almeja a inserção social de crianças e adolescentes através de uma ação pedagógica.

Trata-se de se expressar os objetivos pedagógicos e sociais da instituição escolar através de conteúdos que sintetizem a formação científica e cultural para todas as pessoas. Ou seja, trata-se de contribuir para a transformação social em um contexto mais geral (Libâneo).

Porém, mesmo se tratando de um critério essencial na visão de Libâneo (2013), atrelamento de conteúdos a objetivos gerais não foi mencionado por nenhum dos docentes entrevistados. Nenhum deles associou conteúdos aos objetivos previstos pela própria política pública que gerou o Guri (exercício da cidadania e inserção social de crianças e adolescentes através da música, principalmente dos mais vulneráveis socialmente). Este dado é alarmante, pois indica que o Guri, no escopo deste estudo, não mantém uma identidade enquanto tal. Desta maneira, os docentes, sem terem se apropriado da legislação que deveria direcioná-los, elencam conteúdos baseados em critérios outros de forma individual, levando-se em consideração apenas objetivos específicos da área, concretizando no ensino da matéria “a sua própria visão de educação e de sociedade” (Libâneo, 2013, p.135).

Durante o chamamento direcionado às OSs que desejam gerir o Guri, é disponibilizado um “Termo de Referência para Elaboração de Proposta Técnica e Orçamentária para Gestão”. Este termo contém a política pública associada ao equipamento e dados atualizados sobre o status do programa. Com base neste termo, as OSs ganhadoras do edital elaboram planos de trabalho a serem cumpridos durante o período de gestão. O contrato de gestão inclui número de polos a serem mantidos ou abertos, de apresentações públicas, de formações continuada para docentes, de atividades e oficinas socioculturais, dentre outros. Os números constituem metas

que, caso não atingidas, podem ser cobradas pela Secretaria, inclusive através de multas. Entretanto, para além dos números, os objetivos mais gerais e que constituem todo o fundamento pedagógico do programa são definidos por cada OS gestora e avaliados pela SCEIC-SP somente através do edital de forma qualitativa.

Deste modo, os objetivos gerais do Guri se tornam instáveis, dado que podem variar a cada gestão. Assim, como já apontou Prazeres (2018) em outro contexto, há uma falsa aparência de autonomia docente, já que cada docente elenca critérios próprios para a seleção de conteúdos. Trata-se de falsa autonomia pois o que se evidenciam são uma perda da identidade do programa e uma condição de docentes com carência no entendimento da política pública que deveria direcionar o trabalho.

Outro ponto a ser destacado que conteúdos com metas pactuadas da área social (como os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU) não são citados pelos docentes, o que evidencia a fragmentação entre as áreas pedagógica e social no programa.

Os docentes também não relacionam conteúdos com um projeto educacional mais interno, como o plano de ação elaborado pelos polos de ensino. Os planos de ação são como um projeto político pedagógico no Guri, contendo dados gerais do polo de ensino e seu território, objetivos pedagógicos da equipe, previsão de datas de reunião com famílias e apresentações musicais, e temáticas de atividades socioeducativas. Entretanto, excetuando-se este período antes do início das aulas, os docentes relatam não terem tempo para conversarem entre si nos polos que atuam. Assim, se torna muito difícil a elaboração de trabalhos conjuntos e interdisciplinares, pois as únicas trocas possíveis são em momentos de intervalo no polo (de 10 minutos) ou em outras situações não planejadas e estabelecidas pela instituição, como relata o D6:

D6. Então, como a gente divide um mesmo carro pra ir, eu e o V., a gente conversa bastante, e dentro dessa conversa que acaba sendo informal, mais informal porque a gente tá deslocando de uma cidade pra outra, a gente acaba identificando, por exemplo, a turma 2 minha é uma turma 1 do violão dele, né? Então, a gente acaba, ele acaba fazendo apontamentos do que ele está trabalhando e eu trago esses apontamentos pra minhas aulas, e vice-versa, né? Então, de uma forma, assim, não tão fixa, a gente sempre consegue trabalhar praticamente dentro dessa linha, mas de uma forma muito, uma conversa muito mais informal.

Deste modo, o planejamento dos docentes acaba sendo muito individualizado, com o agravante de não se ter, no Guri do Interior, Litoral e Fundação CASA, o que Sacristán (2013, p.26) descreve como a primeira fase do seu Esquema de concepção do currículo como processo e práxis: Projeto de Educação. Com o texto curricular sem direcionamento assertivo, a segunda fase do esquema de Sacristán (2013), o currículo interpretado pelos professores é

profundamente afetado, já que os docentes não têm o que interpretar e acabam reproduzindo as suas experiências de outros espaços de atuação docente.

Para a melhoria dessa questão, a SCEIC-SP deveria se responsabilizar por maior esclarecimento do objetivo geral do programa no chamamento, corrigindo eventuais desvios nos planos de trabalho selecionados. Além disso, as OSs gestoras devem tornar claro esses objetivos para todos os colaboradores do Guri, independentemente de seu enquadramento funcional. Em relação aos docentes, se faz necessária a formação continuada neste sentido, principalmente porque o âmbito do programa é imenso e os docentes provêm de diferentes territórios e formações. Ademais, o plano de trabalho também deveria incluir momentos de reunião pedagógica entre os docentes e a coordenação do polo, já que a reunião pedagógica é um espaço privilegiado de formação continuada onde os docentes podem refletir de forma coletiva sobre as suas práticas “vinculando planejamento, metodologia e avaliação num íntimo processo de ação reflexão-ação” (Vogt; Morosini, 2012). Neste mesmo sentido, apontamos a necessidade de se ter nos polos de ensino uma coordenação que possa articular a reunião pedagógica e esse processo formativo contínuo, o que não acontece atualmente, pois, a rigor, as coordenações nos polos de ensino do Guri (no Interior e Litoral) não possuem formação musical técnica, nem pedagógica, tendo um papel apenas de organização mais administrativa e estrutural dos polos (controle de matrículas de alunos, articulação com o município para limpeza dos espaços, fornecimento de lanches etc.)

6.2.2 Caráter Científico

Os docentes entrevistados apontaram que grande parte dos conteúdos que selecionam foram escolhidos por serem recorrentes em espaços de pesquisa em educação musical, como a própria universidade que frequentaram, cursos de extensão e oficinas de formação de professores realizadas por profissionais da área.

A importância que os docentes dão aos cursos e oficinas para professores é muito significativa, pois eles atribuem a estes espaços o molde para muitas das atividades que realizam na IMC. As oficinas realizadas por pessoas experientes na área oferecem um modelo a ser seguido e, geralmente, são fundamentadas em metodologias ativas em música, o que explica abordagens mais experimentais promovidas até mesmo por docentes que passaram apenas pelo ensino conservatorial:

D2. São pesquisas que eu faço. E a mitocôndria, ela veio da Oficina de Coro de Itajubá, que eu achei muito legal. Eu trouxe esse material de lá. E aí, é legal você juntar a ciência com a música.

Por outro lado, alguns docentes apenas reproduzem os materiais e atividades fornecidos nestes cursos, o que auxilia na fase inicial de construção da profissionalidade docente, mas que, posteriormente, deve caminhar para um conhecimento mais aprofundado do porquê se utiliza determinados métodos e conteúdos, a fim de que o docente possa criar seus próprios caminhos metodológicos e fazer as suas próprias escolhas.

A Universidade, pela fala dos docentes, também traz conteúdos relacionados aos métodos ativos em educação musical:

D4. Sim. Sim. Eu sempre trabalho partindo... nas minhas aulas, eu uso bastante um caminho que eu encontrei, né? Trabalhar através do Orff, do método do Orff, porque eu acredito que ele tem bem conectado essa parte, tanto do corporal, da voz e da percepção rítmica, trazendo já também para um contexto de leitura, de partitura, não necessariamente, mas dá para trazer, e também do Kodály, né? Que tem a manossolfa, que também traz um pouquinho dessas ideias. Eu acho que é bem importante. Então, eu tenho focado nessas metodologias, tenho abordado mais por esse caminho.

No excerto acima, a docente traz a concepção de se trabalhar com vários métodos. Essa fala é geral entre os docentes entrevistados, nenhum se prende a um único método de ensino. Assim, tem-se que se por um lado o desprendimento dos métodos possibilita a utilização de características específicas de cada um, adaptando cada estratégia às necessidades reais dos alunos, por outro, se perde a concepção de educação mais geral na qual eles foram pautados, pois os métodos ativos em educação musical não são propriamente métodos de ensino, mas uma concepção filosófica e epistemológica de ver o ensino de música (Fonterrada, 2008)

Assim, mesmo que as diferentes maneiras de se ensinar algo proporcionem um resultado técnico esperado, este caminho, por si só, não supre a importância de se entender a natureza do ensino que se realiza. Só assim os docentes poderão ter uma autonomia mais real em relação a sua profissionalidade docente (Contreras, 2002).

Para Libâneo (2013, p.158), “a capacidade de o professor selecionar noções básicas, evitando a sobrecarga de matéria, é a garantia de maior solidez e profundidade dos conhecimentos assimilados pelos alunos”. Desta maneira, o conhecimento da área é indispensável para docentes e, os aqui entrevistados, demonstraram buscar atualização contante de referências do ensino de música.

6.2.3 Caráter Sistemático

Em relação ao caráter sistemático, os docentes justificam a seleção de alguns conteúdos e a organização do currículo no sentido de dar embasamento musical, principalmente para a prática futura do instrumento:

D4. No Guri, eu acho que é importante eles entenderem, conhecerem, até porque o objetivo da maioria dos alunos é depois virem pra aula de instrumento, né. Então, eles começam na iniciação e depois vão pra aula de instrumento. E nas aulas de instrumento especificamente, quando eles vão pra aula de teoria, etc., eles já chegam dominando um pouco mais e conhecendo mais essas linguagens, já sabem discernir um som agudo de um som grave, um som forte de um som fraco. Conseguem ter essa ideia dessas variações, assim, de entender que a música precisa do som e que, através do som, a gente pode organizar de várias formas. Então, com esse objetivo de dar esse caminho pra esse aluno, quando ele for pro curso de instrumento, ele já tá com essa linguagem mais próxima do que ele vai ver e facilitar o processo dali pra frente, né, de entendimento.

Na organização de conteúdos no próprio curso de IMC é possível identificar dois tipos de estruturas: uma progressiva e outra organizada por projetos temáticos (que liga e aprofunda os conhecimentos). Em relação ao primeiro tipo de organização de conteúdos, há algumas características do próprio Guri que dificultam sua efetuação de forma totalmente linear: 1) nem todos os polos do Guri possuem mais de uma turma de IMC, o que faz com que coexistam, na mesma turma, alunos novos no programa e alunos que já cursaram o primeiro nível do curso. 2) As matrículas no programa ficam abertas durante todo o ano letivo. Então, mesmo em polos com mais de um nível de IMC, é possível ter alunos iniciantes em turmas que já estão em andamento. Apesar disto, este tipo de organização é a primeira opção da maioria dos docentes entrevistados:

D3. Progressivo é o que a gente espera, porque a gente precisa andar com a coisa, precisa chegar no final do semestre, do ano, com aquele conteúdo entregue. As coisas, às vezes, dependem de um conhecimento anterior, né? Então, você precisa fazer essa questão progressiva. Mas eu gosto muito de revisitar atividades que já foram feitas lá atrás. Então, eu estou sempre voltando. E aí, eu não sei como defino isso, entendeu? Eu acho que eu misturo as duas coisas, realmente. Eu acho que é mais progressivo, mas eu não deixo ser só linear, talvez.

Neste sentido, a estratégia utilizada por muitos docentes é a de trabalhar a progressão de conteúdos de uma forma mais em espiral, sempre revisitando os conteúdos de diferentes formas, de modo a não desestimular os alunos que já tiveram contato com eles e acolher os novos alunos.

A outra forma de organização do conteúdo é a organização do currículo por projetos temáticos:

D4. Aí, eu parto dessa ideia do projetinho pedagógico. Porque sempre eu queria trazer muita coisa. E aí, também não adianta você chegar numa aula e a gente... Ah, a gente vai fazer isso, aí no outro dia faz outra coisa, nada a ver. E nada se liga, assim, né? Então, eu gosto de trabalhar dentro do projeto temático que vai rodando, assim. Por exemplo, já trabalhei uma atriz brasileira. E aí, trouxe músicas dentro desse contexto. E aí, eu acho que essa ideia do projeto, ela liga tudo, né? Não fica algo que fica tão solto. Porque a criança precisa emergir, né? Não adianta a gente ficar só fazendo várias coisas. Ah, vamos brincar disso, aí daqui a pouco vamos brincar de outra coisa que não tem nada a ver. Eu acho que faz sentido ligando essas coisas. E quando a gente está dentro daquele período, estudando aquele projetinho ali, a gente vai emergindo e vai se apropriando melhor daquilo. Então, os projetos, eles me ajudam a direcionar para a escolha desses repertórios. Daí, sempre estou pesquisando coisas novas também. Porque eu acho que essa é a parte mais legal de dar aula de música, que é que a gente sempre está conhecendo coisas novas, legais, diferentes, né?

Nesta forma de organização, há possibilidade de maior aprofundamento, principalmente estilístico e estético, pois permite o contato com um artista ou com gêneros musicais de uma maneira mais frequente e profunda. Assim, atinge-se o proposto por Libâneo (2013, p.159) de uma “lógica interna, que permita uma interpenetração entre os assuntos”.

6.2.4 Acessibilidade e Solidez

Referente a categoria de acessibilidade e solidez, os docentes justificam sua seleção de conteúdos a partir dos critérios de idade dos alunos, conhecimentos que estes já possuem (partindo do ouvido musical que a criança tem) e promoção da motivação dos alunos em relação a conteúdos mais ou menos complexos.

O primeiro critério tem relação direta com o desenvolvimento cognitivo, físico e psicomotor dos alunos:

D1. Primeiro, porque eu acho que ali na idade, né, que eles estão, seis, sete, oito anos...é o que a gente consegue trabalhar, nada muito complexo.

Então, a partir desse critério, são selecionados conteúdos menos complexos e, muitas vezes, são feitos rearranjos e adaptações de repertórios mais complexos. Como no processo de disciplinarização escolar, conteúdos complexos desta área do conhecimento são adaptados para um determinado espaço. Entretanto, se por um lado essa disciplinarização possibilita contato com conhecimentos e obras relevantes para o tesouro da humanidade, por outro, o faz de forma a simplificar demasiadamente o conteúdo, distanciando-o, muitas vezes, do objeto inicial. Na música, por exemplo, muitos conhecem a melodia base da Nona sinfonia de Beethoven (1770-1827), outros até já a tocaram em algum instrumento melódico na iniciação musical, mas poucos conhecem de fato a obra ou já a performaram como escrita pelo compositor.

Além da adaptação de conteúdos e obras já existentes, baseando-se na idade cognitiva infantil, livros e métodos novos vem sendo criados especificamente para a iniciação musical, criando-se, assim, uma cultura própria da música enquanto disciplina para crianças (Chervel, 1990).

O segundo critério trata de considerar os conhecimentos que as crianças já possuem como ponto de partida para a seleção de conteúdos. Trata-se de uma avaliação diagnóstica, presente nos planos de ensino de cada turma do Guri:

D5. Nós temos que saber ouvir, fazer a limpeza de ouvidos e, hoje em dia, a coisa mais difícil que tem na vida é fazer uma criança ouvir. Ela fala, ela nem ouve o que ela fala, ela só reproduz, ela não internaliza aquilo. “Por que você tá falando isso?” “Ai, porque o youtuber fulano de tal falou”. Então, eles têm muito disso. Então, eu começo a partir disso, do ouvir. “Ah, esse som que a gente tá ouvindo, por que que ele é assim? Olha, ele pode ser assim, assim, assim”. Então, eu vou explicando dentro da realidade deles. Pra mim, isso é importante, você partir do ponto de partida que a criança tem, né? E o som tá em todos os lugares. Então, aí já liga: som, parâmetro sonoro...

O terceiro critério tem relação com a escolha de conteúdos de modo a fazer com que os alunos se mantenham motivados cognitivamente, ou seja, não tão fáceis que o aluno perca o interesse, nem tão complexos que leve a desistência do seu aprendizado:

D6. Primeiro... primeiro é a questão de assimilar o que eu quero propor. Então, eu não posso pegar uma música muito mirabolante, ou que tem muitas coisas, e eu não vou conseguir passar o controle para eles entenderem o processo dessa música. Então, esse é o principal objetivo. A gente preparar músicas que sejam fáceis e outras músicas que sejam divertidas de executar.

Nas palavras de outro docente entrevistado:

D5. É, normalmente, assim, eu gosto de trabalhar um desafio pelo menos no mês. Né? Então, vou pegar uma música difícil que aos olhos deles “tá, isso aqui a gente não consegue cantar”. “Calma, que a gente consegue, né?” E aí, as outras músicas partindo do que eles já conhecem. O que faz eu saber se essa eu vou cantar e essa não é sentindo, porque às vezes, você leva música, você fala: “nossa, vai ficar lindo maravilhoso”. Aquela coisa toda. E as crianças cantam assim ó... não abre a boca, não gosta. Você viu que... aí eu tiro fora. Não, agora essa aqui não vai dar certo. Então, eu vou sentindo, vou experimentando, né? É claro também que tudo vai depender do nível, né? Eu não posso trazer uma coisa que vai mais desmotivar do que motivar, né? Então, dentro do nível que eles estão apresentando, quais são as músicas? São essa, essa, essa e essa. Tá, beleza, eu vou passando, uma música eu apresento “gente, vamos aprender isso aqui”. Legal, eles ficaram empolgados, legal. Então, a gente vai trabalhando toda a aula e sempre uma música difícil pra gente, pra ser a cerejinha do bolo, falar “nossa, nossa conquista”. Então, vou experimentando, esse é meu critério.

Evidencia-se, neste critério, que os docentes entrevistados demonstram preocupação no sentido de os conteúdos serem acessíveis e didaticamente organizados, mantendo-se o caráter científico e sistematizado. Assim, é possível garantir uma “assimilação sólida e duradoura,

tendo em vista a sua utilização nos conhecimentos novos e a sua transferência para as situações práticas” (Libâneo, 2013, p. 160).

6.2.5 Relevância Social

A motivação da seleção de conteúdo pela relevância social foi pouco citada pelos docentes. Eles destacaram a questão de ampliação do universo musical dos alunos, que muitas vezes tem contato com gêneros musicais apenas dados pela indústria cultural ou pela realidade da classe social em que vivem e o trabalho com conteúdos atitudinais que se referem a sua relação com as outras pessoas na sociedade.

D2. Porque o que elas vivem, elas já vivem. E o que... aqui, algumas crianças, elas vivem só o funk. E eu não acho legal isso. Porque... não é legal. A maneira que... o funk que elas ouvem. Então, não é legal. Aí, elas têm que ver que existem músicas legais que não sejam aquelas. Porque aí eu digo assim, por que você vai aprender uma música que você já sabe? Você ouve no rádio todo dia, toda hora. Por que você quer aprender o que você já sabe? Vamos aprender uma coisa diferente, divertida, legal. Assim é a minha fala com eles, né? É claro, se eles insistirem muito, a gente coloca. Mas eu vou tentando desviar um pouquinho do que está acostumada a ver, está acostumada, já ouve no rádio todo dia, né?

Para Libâneo (2013, p.159), “a relevância social dos conteúdos significa incorporar no programa as experiências e vivências das crianças na sua situação social concreta, para contrapor a noções de uma sociedade idealizada e de um tipo de vida e de valores distanciados do cotidiano das crianças”. Isto não significa que, no campo da música, precisamos necessariamente só trabalhar com o que as crianças ouvem, mas dar ferramentas para que elas possam refletir sobre a sua realidade sonora e musical.

Neste sentido, é imprescindível, por exemplo, a discussão sobre a hierarquização dos gêneros musicais (Travassos, 1999). E o professor deve ser o primeiro a se questionar sobre porque considera determinados gêneros musicais melhores do que outros. Na fala do docente sobre o funk, por exemplo, é possível expandir o que ele entende por “não ser legal” e trabalhar o que significa a cultura do funk para o território destas crianças. Por outro lado, também é importante expandir o universo musical para que os alunos, a partir do reconhecimento de sua própria cultura, possam acessar outros territórios e culturas.

Outra questão que poderia ser tornada mais clara para os alunos é a análise crítica de que somos bombardeados pela indústria cultural (Adorno, 1940), e, por isso, é preciso, desenvolver a autonomia no que se escuta e no porquê se escuta o que se escuta.

D4. Porque a gente... Esse mundo globalizado permite com que a gente... de uma caixinha, de um celular, você visite o mundo inteiro. E tem muita coisa legal lá fora. E a gente acaba consumindo muito. Mas o que é nosso, o que é daqui, o que é cultural, a gente vai perdendo. Não tem essa valorização, né? Já fiz projetos de resgate de brincadeiras da infância, pras crianças pesquisarem com as famílias, que brincadeiras eles brincavam. Porque hoje a gente já vive em outro momento, né? Devido à tecnologia e tudo o mais, as crianças não tem mais... Não brinca mais de elástico, de pular corda, etc. Então, sempre buscando esse resgate... porque senão, nossa cultura vai se perder. Eu acho que é importante por isso, para a gente não perder o essencial que é nosso aqui. Ela vai só se misturando com as outras coisas e, sei lá, tenho medo de um dia virar uma coisa só. E a gente fica perdendo a nossa identidade, é importante a gente entender quem a gente é.

Em relação ao critério de motivação da seleção de conteúdos por conteúdos atitudinais, uma docente traz:

D1. É que eu vejo necessidade deles nessa questão, assim, né? Quando a gente entra em sala de aula, por mais que a gente pense na música, né? Vou ensinar isso daqui. Existem coisas que antes da música eles precisam trabalhar. Porque como que eu vou pedir para que eles cantem juntos se eu tô de cara virada para o meu colega porque ele passou na minha frente na hora do intervalo? O nível de irritação deles é esse, ele tomou minha vez, ele passou na minha frente. Então, as crianças chegam na sala de aula com bico. Aí como que a gente trabalha, né? Se eu tô com raiva do meu colega. Então, a música não vai fluir, não vai funcionar.

Entretanto, estes conteúdos atitudinais, apesar de prepararem os alunos para o convívio na sociedade, se voltam para uma questão local e não se direcionam para um aspecto mais crítico da sociedade, como a participação e a escuta democráticas, por exemplo.

6.2.6 Preferência dos Alunos

Esta categoria versa, na realidade, da delegação da seleção de conteúdos para os alunos. Há, aqui, uma problemática, justamente porque os alunos não detêm todos os conhecimentos necessários para essa escolha.

D5. Como eu falei, eles têm uma bagagem, então, assim, eu costumo dizer assim: “Eu vou ensinar uma coisa nova pra vocês e vocês vão me ensinar algo que você sabe”. Né? Até, inclusive, eles estavam querendo, uma turminha lá, não era de iniciação, não, era de coral, eles queriam cantar coreano, k-pop. Falei: “Meu Deus, que jeito que eu vou cantar esse k-pop. Eu conheço porque a minha filha gosta, mas, aí eu fui lá e falei assim “Ó, dentro disso, será que a gente pode aprender um “parabéns pra você” em coreano?” “Ai, tia, vamos aprender”.

A questão aqui é que, além de não terem o conhecimento necessário, os alunos escolhem, geralmente, os gêneros musicais que estão na mídia, fazendo assim com que o curso seja mais um espaço para a manutenção do *status quo*.

O próprio Guri estimula a prática de se inserir no currículo estilos musicais que os alunos gostam em seu termo de referência para elaboração de proposta técnica e orçamentária para gestão: projeto guri – interior, litoral e fundação casa conforme resolução sc nº 42/2021 de 24 de setembro de 202 (grifos nossos):

Nas aulas são trabalhados os mais variados gêneros musicais, desde canções populares, músicas folclóricas a composições eruditas. Além de apresentar aos alunos novos estilos de música e manifestações culturais, a variedade de repertório trabalhada nos polos mantém viva as raízes culturais da própria comunidade. **Os estilos musicais que os alunos gostam e praticam são respeitados e trabalhados nas aulas.**

Consideramos a importância de se ter as diversidades estilísticas e musicais do território no currículo de música. Entretanto, simplesmente ter a obrigatoriedade de se inserir músicas que os alunos gostam, de forma acrítica, tira a autonomia de seleção de conteúdos dos docentes. No caso da docente acima, que teve que ensinar um “parabéns pra você” em coreano porque os alunos queriam, é possível observar certo desconforto em ter que ensinar algo que não era da alçada da mesma (no caso, o domínio da dicção dos fonemas coreanos).

Outra docente relata:

D2. Então, você... às vezes, eu tenho que mudar porque as crianças querem outras coisas. E surgem ideias, surgem ideias. Então, acaba que a gente desvia do caminho e acaba não fazendo tudo o que tinha planejado. 100% é meio complicado. Ou até faz a mais. Geralmente, a gente faz. Desvia, mas faz a mais do que planejou. Só não faz o mesmo repertório, entendeu? Mantém a parte técnica. Sim, a parte técnica mantém. Mais o repertório que eu mudo.

Há nesta fala, ainda, uma separação entre teoria e prática, pois a docente se anula na escolha do repertório, mas tenta manter o aprendizado dos conteúdos considerados por ela fundamentais, ou seja, os referentes a questões teóricas e técnicas.

Esclarecemos que, a solução para esta problemática não se trata de ignorar o que vem dos alunos, mas de fazer com que esses conteúdos adentrem o currículo de uma forma mais crítica e significativa para todos os alunos da turma, no sentido da relevância social defendida por Libâneo (2013), o que vai muito além de somente executar as músicas sem se tentar fazer entender o contexto social em que estão inseridas e as linguagens específicas a que estão atreladas.

Tocar várias músicas de gêneros diferentes, por imitação, com a mesma técnica, com o mesmo som, com a mesma forma de simplificar o ritmo e a melodia, sem proporcionar a discussão social, causa, portanto, um empobrecimento do ensino que se realiza, pois não se está proporcionando o ensino da “música”, de fato, enquanto linguagem humana, mas a memorização e a reprodução de sons e digitações.

É importante, portanto, que os docentes tenham clareza do porquê e para que estas músicas estão entrando no currículo e fazer com que os alunos também tenham uma visão crítica sobre as suas escolhas musicais. Então, ao invés de simplesmente “músicas que os alunos gostam”, deveria se olhar para as músicas do contexto social dos alunos e tentar entender por que os alunos gostam das músicas que gostam.

6.2.7 Repertório Conhecido Pelo Docente

Esta categoria, criada a partir da fala dos docentes, traz um critério de seleção de conteúdo baseado na relação afetiva e na experiência musical (apreciação e performance) pessoal do professor. Esta característica aparenta ser constante no ensino de música, já que todos os docentes relataram adotar de alguma forma este critério:

D5. É, eu começo primeiro das que eu conheço. Ah, essa música, lembro de uma... aí, eu vou pesquisar, né? Porque muita coisa que a gente aprende, aprende errado, de ouvir só. Aí vou pesquisando a letra, “ah essa, essa”. Vou nas que eu conheço primeiro. Depois, eu começo a ir atrás de trabalhos de outras pessoas que trabalham na mesma área que eu. Então, por exemplo, se o canal de x pessoa... vou lá “olha, que legal isso aqui, tá trabalhando o repertório. Ah legal”. Eu vou pegando as músicas que eu acho que é legal e vou trabalhando. É bem assim, né?

Assim, ideias de repertório surgem não só de pesquisas, mas também de escuta do trabalho de outros colegas e de suas próprias atuações enquanto músicos. Neste sentido, quanto maior o contato e a experiência do docente com os variados gêneros musicais e culturas, maior número de opções este docente terá para trazer para o currículo. Trata-se de um acúmulo de repertório e criação de acervo pessoal, além de um modo de revivenciar experiências musicais pessoalmente significativas no ensino de música que realizam.

6.2.8 Presença na Mídia

Alguns docentes relataram selecionar músicas que estão na mídia, não de forma conscientemente crítica, mas por ser a realidade que os alunos vivem e por ser, nas pesquisas pela web, as primeiras músicas a aparecerem nas buscas:

D2. Geralmente, folclóricas. São músicas folclóricas, são músicas infantis. Por exemplo, essa das frutas não é folclórica, mas é uma música infantil. Aí tem o Mundo Bitá. Então, são músicas infantis.

Mundo Bitá, assim como outros do gênero (Galinha Pintadinha, Bob Zoom, etc.), são grupos musicais voltados para a música infantil. Geralmente, este tipo de projeto lança personagens em animações e produtos infantis, como brinquedos e acessórios escolares. As músicas, tidas como folclóricas, assumem uma outra roupagem, pois são rearranjadas de modo a se aproximar com os elementos pop-rock atuais da indústria-cultural (Ferreira *et al*, 2014). Assim, se mantém a melodia e letras conhecidas, mas perde-se a riqueza instrumental e timbrística das culturas populares.

Mais uma vez, cabe ao professor ter o olhar crítico sobre as suas escolhas de música baseadas em critérios estéticos e culturais.

6.2.9 Experiência Profissional

Um docente elencou um critério que considerava muito importante para a seleção de conteúdos, a sua própria experiência profissional enquanto artista:

D6. Quando eu iniciei o processo de tocar em cerimônia, a gente trabalhava com... os músicos, violino, teclado, eles trabalhavam com partitura, né? E aí, eles vinham com as partituras, só as partituras. E aí, eu não conseguia identificar, né? Então, assim, por mais que eu toque de ouvido, não ia sair exatamente igual a isso, porque eles estão seguindo uma partitura e eu tô em outro movimento livre, né? E por mais que seja não preciso, né? Por mais que seja, não vai ser tão preciso em relação a uma leitura de partitura, né? Então, eu acredito que a partitura, ela não é, eu não digo fundamental, mas ela é importante para uma criança, ela desenvolver no violão também. (...). Eu, talvez, se eu tivesse aprendido partitura no passado, talvez eu teria uma evolução maior, melhor, né? Então, acho que talvez essa, para mim, é a questão da importância da leitura de partitura, né? A gente tem o trabalho que a criança vai tocar, ou de ouvido ou vai desenvolver sua prática, né? Mas eu acho também a teoria que ela tem que acompanhar também, né? Para essa evolução, ela ser melhor. Isso eu tiro por mim, porque eu sofri um pouquinho quando eu tive que aprender partitura depois. Então, acho que se eu tivesse aprendido partitura lá no começo, para mim seria bem mais fácil. E o oposto também, tá? Eu sinto aqui que eu tenho uns músicos, por exemplo, que eles não conseguem cifra.

Aqui, o docente evidencia uma dificuldade que teve na sua atuação enquanto músico em cerimônias e levanta conteúdos para que seus alunos, caso desejem se tornar profissionais, tenham conhecimento. Este critério aponta para uma característica do *habitus conservatorial* (Pereira, 2013), a separação entre teoria e prática, e fortalece a crença de que só é músico quem lê partitura. Por outro lado, o próprio docente compreende que possui habilidades que não são desenvolvidas em muitas escolas técnicas de música (como a leitura de cifras e o tocar de ouvido) e nem por isso são menos importantes.

Contudo, o objetivo primeiro do Guri não é a formação profissional. Deste modo, esses conteúdos tomam espaço dos conteúdos que seriam primordiais para os objetivos do programa

e acabam, muitas vezes, por não abordarem o fazer musical do momento presente para os alunos.

6.3 CATEGORIA GERAL 3: FINALIDADE

Na terceira categoria geral, abordamos a finalidade das escolhas de conteúdos realizadas pelos docentes entrevistados, ou seja, o para quê, na visão deles, de ensinarem os conteúdos que ensinam. Esta categoria foi baseada no nosso terceiro objetivo secundário: verificar, em suas visões (dos docentes), qual a finalidade do ensino de música que realizam. Voltada a esta problemática, nossa questão na entrevista foi:

1) Para você, o que é o curso de Iniciação Musical do Guri?

No quadro 9, descrevemos as finalidades do ensino de música que os docentes entrevistados apontaram, organizando-as em categorias específicas *a posteriori*. Utilizamos apenas categorias *a posteriori*, pois as falas, durante as entrevistas, foram muito específicas em relação ao contexto do Guri e a visão de cada docente.

QUADRO 9 - Finalidades do ensino de música que realizam

CATEGORIAS ESPECÍFICAS	DESCRIÇÃO
OBJETIVOS EXTRAMUSICAIS	Formar plateia crítica; Proporcionar diversão; Resguardar a fase da infância; Preservar a própria cultura; Desenvolver a relação afetiva com outras pessoas; Fazer com que os alunos permaneçam no curso.
PREPARAR PARA APRENDIZAGENS FUTURAS EM MÚSICA	Preparar para o curso sequencial; Preparar para as aprendizagens futuras; Preparar para a prática musical em conjunto; Formar músicos profissionais; Preparar para o instrumento.
INICIAÇÃO MUSICAL	Proporcionar a vivência musical; Compreender os benefícios da música; Proporcionar o primeiro contato com a música; Compreender que a música é fonte de prazer; Proporcionar o aprendizado dos fundamentos da música; Construir a base musical.
DIVERSOS EM MÚSICA	Ampliar o universo musical; Alterar a concepção de aula de instrumento.

Fonte: elaboração própria.

Nota: dados coletados em 2024.

6.3.1 Preparar para Aprendizagens Futuras em Música

Nesta categoria estão contidos os objetivos e finalidades que abarcam as aprendizagens futuras em música. Dos seis educadores entrevistados, cinco citaram que um dos principais objetivos da Iniciação Musical para Crianças do Guri é preparar para o estudo futuro do instrumento. Esta é uma característica do ensino conservatorial (Pereira, 2013), onde o instrumento se torna fim e não meio da experiência musical. Este *habitus conservatorial* está presente na própria sociedade brasileira e os docentes relataram que, na maioria das vezes, os responsáveis pelos novos alunos da IMC não conhecem a finalidade do curso e chegam ao Guri perguntando somente sobre o ensino de instrumento. Assim, aprender música é sinônimo de aprender tecnicamente um instrumento. Isto mostra a fragilidade do campo da educação musical no Brasil. Absolutamente, isto se deve ao afastamento da música como disciplina da escola, pois, ao sair da escola como uma disciplina legitimada com vistas ao pleno desenvolvimento humano, ela perdeu a sua força enquanto área do conhecimento, o que acarretou a perda de força dos próprios profissionais da área de música enquanto categoria. Paradoxalmente, segundo Penna (2008), são justamente os profissionais do ensino de música que podem conquistar espaço para a música com uma prática significativa em todos os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los. Para tanto, os docentes devem ter:

- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos;
- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno;
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (Penna, 2007, p. 53).

No Guri, a opção de curso para crianças com mais de 10 anos por muito tempo foi prioritariamente o estudo do instrumento. Com a gestão da SMC, esse leque se amplificou um pouco com o curso específico de canto e os cursos modulares que podem ter conteúdos diversos. Entretanto, o foco continua sendo o instrumento.

Um ponto a ser destacado é que os conteúdos direcionados ao aprendizado futuro de instrumentos musicais tratam primordialmente de habilidades de leitura musical:

D6. E lá a gente segue essa linha porque sempre eles vão para o instrumento, né? Então, fica sempre muito mais claro para ele quando eles chegam no instrumento como violão, nós temos lá, e ele já entende das notas musicais, já entende a leitura da partitura, já conhece a cifra, né?

É importante frisarmos, entretanto, que este pensamento não se sustenta, pois não há correspondência direta entre a alfabetização musical e a habilidade técnica no instrumento (Cruz, 2010). O que ocorre é que a aprendizagem da leitura na IMC possibilita que, na aprendizagem futura do instrumento no curso sequencial, se utilize menor tempo de aula para esta questão. Porém, isso só seria possível se todos os alunos que estivessem na aula de instrumento tivessem passado pelo curso de IMC, pois caso houvesse alunos novos na aula de instrumento, se este for um conteúdo que o docente considere relevante (a leitura musical), ele terá que promover o aprendizado novamente. Portanto, pouca serventia tem esse processo na IMC com este objetivo.

Outra questão é que, comumente, os docentes de instrumento acreditam que a IMC ou a aula de teoria musical os irão eximir do ensino da leitura de partitura e eles trabalharão apenas habilidades técnicas, pois na hora da leitura, os alunos já saberão este conteúdo. Este pensamento também não encontra fundamento, pois a leitura ao instrumento envolve processos cognitivos e habilidades diferentes, considerando-se a especificidade de cada instrumento (Risarto; Lima, 2010). No piano, por exemplo, há apenas uma tecla para cada frequência sonora, enquanto no violão há várias posições de dedo disponíveis para a mesma frequência. Este fato faz com que a leitura seja mais fácil ou mais difícil dependendo do instrumento a ser utilizado.

Ainda, para a aprendizagem futura do instrumento, outros docentes trazem outros aspectos e tipos de conteúdo:

D4. Quando um aluno chega na aula de instrumento, os que passaram pela iniciação, conseguem parar para escutar, prestar atenção na instrução, antes de sair tocando e os que vêm de fora, que não passaram por esse processo, já tem mais dificuldade, né. Demoram mais para entender esses processos. Porque na iniciação, a gente já vai trabalhando tudo isso, né.

Então, acredito que seja um curso muito importante, assim, a porta de entrada, né, para esse universo. E a criança dali, ela sabe que, mesmo seguindo, né, ela pode continuar criando, pode continuar inventando, né. Ela se sente livre para isso.

Então, o objetivo de se preparar para o ensino de instrumento é comum, mas o sentido de “preparar” não é um consenso entre os docentes, pois, enquanto alguns entendem que preparar é ensinar questões conceituais, outros entendem que questões atitudinais e procedimentais são mais importantes.

Nesta categoria também aparece a questão de se preparar futuros músicos profissionais e nesta questão, também entra a alfabetização musical, que é vista como fundamental para ser profissional em música. Novamente, é preciso elucidar que a área profissional da música é muito ampla, a leitura musical é muito importante caso se queira prestar um concurso para entrar em uma orquestra ou coro profissional, mas perde seu espaço em outros lugares, como

na música popular tradicional, por exemplo. Há também a questão de querer objetivar um vir a ser do aluno, ao invés de se prezar pela experiência estética presente da criança, como o caso do menino que queria ser policial citado na introdução deste trabalho.

Nesta categoria também aparece a finalidade de preparar o aluno para tocar em grupos musicais. O tocar em conjunto é característica essencial do Guri, já que as aulas são sempre coletivas e grupos musicais se formam nos polos:

D2. Porque dentro do Guri, você trabalha em conjunto. E o conjunto tem que seguir uma métrica. Senão, você não consegue tocar em conjunto. E o pulso é o principal elemento de uma métrica. Eles estão formando cameratas para se tocar em uma orquestra. Não há orquestra sem ter um pulso. E aí, se ele quiser tocar uma música que não tenha pulso, não tenha essa métrica que não é métrica, eu acho que é depois. Não agora.

6.3.2 Iniciação Musical

Nesta categoria entram os objetivos e finalidades voltados para a iniciação musical propriamente dita. É unânime entre os docentes entrevistados que a IMC é a porta de entrada para o aprendizado musical:

D1. É, aquele primeiro contato com a música, né?
E aquele entendimento do que é a música, do que a música para mim, né? Pras crianças, pra eles entenderem que... às vezes eles falam: “ai, professora, vou aprender música, vai ser chato”.

Não se trata de desconsiderar as vivências musicais existentes nas trajetórias de vida de cada aluno, mas de ser um espaço onde as crianças poderão refletir sobre essas experiências de uma maneira mais fundamentada e sistematizada:

D5. Pra mim, eu entendo assim... que é um lugar onde eu tenho que despertar as crianças pra música, né? Muitos tem bagagem ali, né? Aliás, todos nós temos bagagem, quando entramos pra aprender algo, a gente traz algo que nós já sabemos. Mas, ali, eu entendo que é um espaço que eu tenho que despertar o prazer de escutar música, de fazer música, da criança se identificar como ela se relaciona com a música. Eu penso assim, né? Que esse é o meu papel enquanto educadora, né? Preparar essa criança pra futuramente ela ser uma instrumentista ou uma cantora, que vai fazer as coisas com sentido, né?

Outra docente traz a comparação com o jardim de infância criado por Froebel (1873):

D3. Eu falo que é igual ao que foi usado para pensar no jardim de infância, né? Pensar no cultivo de um jardim, quando você afofa a terra, você põe adubo, você não tá, a planta já não tá frutificando, mas você tá fazendo uma preparação todinha para quando a sementinha for plantada lá, ela ter força, florescer, crescer com saúde, né? Eu acredito que o curso de musicalização é exatamente isso, né? A gente vai fazer com que o ouvido desse aluno, ele seja mais receptivo, que a percepção dele fique mais aguçada, que as coordenações fiquem mais finas, né? E mais apuradas. Ou seja, a

gente vai trabalhar elementos necessários para que esse aluno, na hora que ele pegar o instrumento, que ele ouvir sons, que ele for fazer som, produzir som, que isso seja fácil, que não tenha bloqueios por falta de preparo, entende? Então, eu vejo a iniciação muito com isso, um curso muito preparatório de forma global para esse aluno e não específico musical só.

Novamente temos uma aproximação com o contexto escolar, mais especificamente, com a educação pré-escolar. Os jardins de infância foram criados por Froebel (1782-1852), na Alemanha, e se referem a uma instituição com fins educativos, voltada para crianças pequenas de modo a promover seu desenvolvimento integral. Para Froebel, as jardineiras seriam professoras, mulheres, com a dupla função de educar e cuidar. Não coincidentemente, denominou-se turmas de crianças pequenas como “maternais” (Kishimoto, 1988). Esta característica de se ter mulheres a frente de turmas com crianças pequenas também existe no Guri, pois há predominância da presença feminina nas turmas de IMC, principalmente nas turmas de prática vocal. Dos seis entrevistados nesta pesquisa, cinco eram mulheres. Esta discrepância de gênero também foi observada durante o trabalho de supervisão, no qual, em uma equipe de mais de 30 docentes da área de voz e IMC, somente um era homem.

Ainda sobre o relato acima, a docente entrevistada traz a IMC como algo preparatório para o desenvolvimento global da criança, entretanto, aparece mais uma vez o objetivo do curso voltado para preparar para o instrumento, característica conservatorial, não dando a relevância devida para a produção musical artística na infância, que, apesar de ter elementos menos complexos que práticas em outras etapas, podem já trazer “frutos maduros”, resultado de um processo educativo feito com seriedade.

Os docentes entrevistados citam com frequência a IMC como base musical e como campo para aprendizados fundamentais da música. Aqui, temos a coexistência do modelo conservatorial e dos métodos ativos em educação musical. Modelo conservatorial, pois se valoriza como fundamentos da música aspectos teóricos e conceituais, como a aprendizagem dos parâmetros básicos do som e dos métodos ativos pela exploração da vivência musical e da experimentação do som como bases da educação musical.

6.3.3 Objetivos Extramusicais

Aqui, se encontram as finalidades para além do ensino da música em si mesmo. Uma das finalidades ressaltada por uma docente é a de formar plateia crítica:

D3. A gente não está formando músicos para todo mundo tocar Bach. Então, eu preciso ter uma diversidade enorme para que se essa criança resolver ser um músico

de blues, um roqueiro, ela vai ser... ou ser um ouvinte, que seja uma plateia crítica e que entenda questões de qualidade, que seja uma boa plateia.

Isto quer dizer que as crianças da IMC não necessariamente vão se tornar músicos profissionais, talvez alguns, mas ser um bom ouvinte e formar uma boa plateia é um objetivo geral, para todos os alunos. Esta questão está ligada a própria manutenção do trabalho artístico dos músicos, pois, sem a existência da plateia, a classe musical não se mantém. Trata-se de um objetivo ligado a um problema social, no qual os ouvintes e consumidores de artes são levados a pensar que escolhem livremente seus gostos musicais e de consumo, entretanto, sem uma formação crítica, ficam sujeitos a seguir os padrões impostos pela indústria cultural.

Outras finalidades citadas pelos docentes são proporcionar diversão e desenvolver a relação afetiva com outras pessoas. Aqui, encontramos características intrínsecas à natureza da experiência musical, isto é, a capacidade de evocar emoções humanas (Simões, 2012) e de promover uma maior relação afetiva com outras pessoas, pois a música estimula outras formas de comunicação para além da possibilitada pelo uso da língua:

D5. Com as crianças, eu percebi que, assim, teve um impacto positivo em relação à afetividade entre pai e filho, né? “Ai, meu filho tá conseguindo se expressar melhor”. Às vezes a criança nem era a melhor cantora, nem era a mais afinada, que acertava tudo certinho. Mas o prazer que ela tinha, a alegria que ela tinha de estar naquele espaço, o pai e a mãe falavam: “não tem preço, eu nunca vi uma aula de música assim”. E eu acho que a gente tá aí para fazer realmente a diferença, né? De pegar o que é bom e criar do bom algo novo, né? E apresentar isso para os nossos alunos, para quem quiser aprender.

Ainda, aparecem o objetivo de resguardar a infância e de preservar a própria cultura. Em relação ao primeiro ponto, a docente que o elencou se refere a uma “adultização” precoce promovida pelos meios de comunicação, principalmente ao que se refere a músicas com conteúdos sexuais que as crianças chegam cantando nas aulas, muitas vezes sem entender o próprio significado da letra:

D1. Tá difícil, gente, eles escutam muita música adulta e assim, não é ruim... eu acho que eles têm que ter infância, brincar de roda, né? brincar de bater a mão um com o outro. As crianças não estão tendo mais isso. Então, assim, eu acho que é legal mostrar isso pra eles.

Há também uma preocupação no sentido de preservar o cancionário brasileiro tradicional infantil. Todos os docentes enfatizaram a importância da conservação do material musical infantil brasileiro, há um sentimento geral de que a indústria cultural tem elevado alguns gêneros musicais a padrões hegemônicos e propiciado o apagamento da cultura tradicional:

D6. Primeiro, para a gente não se perder. Segundo, para não perder. E se a gente vem pegando algumas músicas, tem muita música nova aí, pudim, tomate, algumas músicas que entram e as crianças acabam esquecendo. Então, é não deixar essas músicas que são importantes, tanto nas suas métricas musicais, mas também na sua ludicidade, não deixar ela se perder. A gente vê que nas escolas não se utiliza tanto essas músicas. Por conta de TikTok, YouTube, essa evolução da música, vem surgindo muitas músicas rápidas. Então, é não deixar que essas músicas caiam no esquecimento. Esse é o primeiro ponto. E segundo que elas são músicas que facilitam também o entendimento das crianças. E aí a gente consegue levar essa tradição.

Por fim, aparece na fala dos docentes que a finalidade de muitos conteúdos é a de fazer com que os alunos permaneçam no curso. Aqui, há uma problemática específica do Guri, os alunos que adentram o programa não estão lá de forma compulsória e podem deixar o programa quando desejarem. É válido mencionar também que duas das metas pactuadas entre as OSs que gerem o programa e a SCEIC-SP é o número de vagas ofertadas no programa e o número de preenchimento dessas vagas.

Se um determinado curso tiver um preenchimento muito baixo por muito tempo, há risco desse curso ser fechado para que se invista em outra modalidade. Isso implica, portanto, em diminuição de carga horária para o docente do curso em questão. Para que isso não ocorra, as equipes de polo se movimentam, muitas vezes, para fazer divulgações dos cursos na região em que atuam. Várias questões influenciam essa manutenção do número de matriculados como coexistência com outros programas e projetos das mais variadas áreas (esportes, dança, línguas etc.) e a própria escola regular, que tem aumentado o tempo de permanência dos alunos em seu interior.

Neste sentido, vários polos do Guri tiveram que se adaptar a essa nova realidade e se tornaram polos que funcionam em período noturno. Outra forma de driblar essa realidade foi a de implementar o Guri na Escola, projeto que insere os docentes do Guri em escolas municipais e estaduais para oferecer oficinas de música. Este quadro, além de trazer uma questão de estresse emocional para os docentes, impacta diretamente o currículo, pois os docentes se veem obrigados a selecionar conteúdos voltados apenas a fazer com que os alunos não saiam do curso, o que envolve trazer músicas da mídia e que os alunos já conhecem, como descrito nos relatos a seguir:

D1. Porque essa faixa etária dos 6 aos 8 anos, a gente não consegue segurar uma criança ali uma hora e só matéria, matéria, matéria... “ó isso aqui é uma semínima, isso aqui é uma colcheia, isso aqui é uma clave de sol...” Então, é uma vivência, né? Musical. É mais jogos e brincadeiras. (...). Então, aquele primeiro contato que eles têm, alguns vão assim de cara fechada “ai, porque isso, ai porque é chato, eu queria estar jogando bola”.

D2. Até do Tik Tok, porque eu usei uma musiquinha do *Tik Tok* de coreografia lá para o Infante Juvenil, para ver se eles... se eu pegava eles, sabe? Então, com dancinha.

Esta questão é preocupante, pois os docentes perdem, de uma maneira estrutural, sua autonomia em relação à seleção de conteúdos. Seria de muito proveito se, ao invés de apenas metas quantitativas, se prezasse e se avaliasse o ensino de uma forma mais qualitativa.

6.3.4 Diversos em Música

Nesta categoria aparecem duas finalidades que os docentes destacaram para o curso de IMC: ampliar o universo musical e alterar a concepção de aula de instrumento.

O primeiro item se refere a aumentar o espectro de gêneros musicais que os alunos conhecem e, de modo indissociável, tornar este aluno aberto a novas experiências futuras em contextos que ele venha a conhecer novas músicas, estilos e culturas:

D4. Bom, na iniciação, eu tento sempre trazer coisas novas, amplas, para sempre buscar ampliar o universo musical que as crianças já têm. Então, além das coisas que eles trazem, que a gente sempre conversa sobre o que eles gostam de ouvir, etc., que as famílias ouvem. Eu tento trazer coisas diversas.

O segundo item, apontado por uma docente, traz uma quebra de paradigma em relação ao ensino conservatorial que é muito mais forte nas aulas de instrumento:

D4. E no curso de iniciação, é uma iniciação, é para tocar do jeito errado, é para experimentar, é para criar, para inventar, né. Então, para mim, ele é algo assim que é essencial. A gente vê muito claro a diferença dos alunos que a gente recebe, que passaram pelo processo da iniciação, dos alunos que vão direto para o curso de instrumento, né. Eu recebo muito retorno dos outros professores também. Os alunos que saem da iniciação, que vão fazer aula de coral depois, né, sempre tem os professores que falam, nossa, já consegue afinar, né. Já vem muito mais preparado. Até dos alunos de instrumento também, já recebi esse feedback dos professores, né. Quando um aluno chega na aula de instrumento, os que passaram pela iniciação, conseguem parar para escutar, prestar atenção na instrução, antes de sair tocando e os que vêm de fora, que não passaram por esse processo, já tem mais dificuldade, né. Demoram mais para entender esses processos. Porque na iniciação, a gente já vai trabalhando tudo isso, né. Então, acredito que seja um curso muito importante, assim, a porta de entrada, né, para esse universo. E a criança dali ela sabe que, mesmo seguindo, né, ela pode continuar criando, pode continuar inventando, né. Ela se sente livre para isso. Então, acho que isso é muito importante.

O relato que essa docente traz é muito importante, pois ela rompe com a dinâmica de se ensinar teoria na IMC para preparar os alunos para adentrarem no curso de instrumento. Ela faz uma preparação, sim, mas uma preparação de modo com que os alunos tenham outras referências que não o ensino tradicional da música. Desse modo, novas formas de ensino musical adentram outros espaços mais conservadores por meio dos próprios alunos que sabem

que podem criar, errar e vivenciar a música de uma forma que se respeite mais os seus próprios modos de aprendizagem.

Em suma, em nossa análise, conseguimos atingir os objetivos que estabelecemos para este trabalho. Identificamos, na visão dos docentes, os conteúdos trabalhados nas aulas de IMC do Guri, atrelados às motivações e finalidades desse ensino. Os docentes destacaram a importância do curso para a formação musical e humana das crianças. Entretanto, constatou-se que é preciso maior alinhamento na instituição, a fim de que todos os docentes tenham um mesmo objetivo geral (pedagógico e social), de modo que se restaure uma identidade única do programa no que se refere às motivações e finalidades e, conseqüentemente, à unidade em um núcleo comum curricular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se baseou na questão de pesquisa: “O que, por que e para que os docentes do curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri ensinam o que ensinam?” A partir desta questão, nosso objetivo geral foi investigar, na visão dos docentes, o processo de seleção de conteúdos no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri.

Como objetivos específicos, delimitamos: identificar quais são os conteúdos trabalhados pelos docentes; averiguar por que selecionam esses conteúdos e por que os consideram conhecimentos musicais válidos para Iniciação Musical para Crianças e verificar, em suas visões, qual a finalidade do ensino de música que realizam.

A fim de mostrar o que existe a respeito do problema levantado, definir nosso posicionamento (apontando qual a perspectiva adotada) e explicitar os conceitos que são centrais para esta pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica (Penna, 2015). Nossa busca utilizou como descritores os termos “seleção de conteúdos” e “música”. Após a busca inicial, foram encontrados sete trabalhos (dois artigos, quatro dissertações de mestrado e um livro) que serviram para alcançar os objetivos apontados para a revisão bibliográfica. Os trabalhos nos auxiliaram a entender o contexto geral do ensino de música no Brasil, a definir nosso posicionamento, pautados em uma perspectiva crítica de currículo e a estruturar esta pesquisa, utilizando-nos de autores com produção relevante na área.

Em vista disso, os autores presentes no nosso referencial teórico foram Gimeno Sacristán (2013) na área de currículo, Zabala (1988) sobre a tipologia de conteúdos, Contreras (2002) com a sua concepção de autonomia profissional do professor, Libâneo (2013) com os critérios para seleção de conteúdos, Chervel (1990) e Goodson (1995) no campo da história das disciplinas, Fonterrada (2008) acerca da história da educação musical no Brasil e Keith Swanwick (1979) com o seu modelo C(L)A(S)P.

A nossa questão central levou-nos a tendência paradigmática qualitativa em pesquisa científica, na qual a entrevista semiestruturada foi o ferramental metodológico de coleta de dados adotado. Entrevistamos seis docentes do curso de IMC do Guri de várias regiões do Estado de São Paulo, todos com alguma formação em música (uma docente com técnico em piano e os demais com licenciatura em música/pedagogia e pós-graduações na área).

Para cada objetivo específico proposto encontramos os seguintes resultados:

Objetivo 1: averiguamos que os docentes possuíam um leque grande e diversificado de conteúdos para o curso de IMC do Guri, principalmente no que se refere a gêneros musicais. Há, no Guri, um olhar para a cultura local da comunidade em que está inserido, o que permite

a entrada de vários gêneros musicais e culturais no currículo. Isso é bom, pois, diferente do modelo conservatorial, permite uma concepção de cultura que reconhece a importância do outro, que, muitas vezes, é diferente de mim, além de, em vários locais, possibilitar a preservação dessa mesma cultura. Entretanto, muitas das vezes, os docentes se veem na obrigação de inserir músicas nas aulas apenas por gosto pessoal dos alunos, o que limita sua autonomia profissional docente.

De um modo mais geral, baseando-nos no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), foi possível observar um desequilíbrio entre os parâmetros de atividades utilizados pelos docentes. Atividades de composição e apreciação, que deveriam ter lugar de destaque, são muito menos trabalhadas do que as atividades de estudos acadêmicos, aquisição de habilidades e performance. Isto evidencia uma forte influência do modelo conservatorial, pois, mesmo que estes conteúdos mais conceituais/factuais sejam trabalhados de forma lúdica, eles objetivam para o estudo posterior técnico do instrumento e da leitura musical.

O conteúdo musical de parâmetros sonoros merece um destaque, pois é citado por todos os docentes como algo intrinsecamente inerente à iniciação musical. Identificamos que esse conteúdo poderia ser tema de pesquisas futuras, pois ele se encontra tanto no modelo conservatorial, no sentido de dar início a compreensão da leitura musical (grave e agudo promovendo a identificação de alturas da forma como lidas na pauta – cima/baixo; curto e longo para se chegar ao entendimento de figuras rítmicas etc.) como na perspectiva dos métodos ativos e das oficinas musicais do início do Século XX, que utilizam esses elementos para a criação e a experimentação do som como matéria-prima da música. Este conteúdo, à primeira vista, pode parecer o mesmo, mas a sua forma tem se alterado ao longo do tempo e esta dualidade de origens aparece nas falas dos docentes, que trabalham com as duas perspectivas de maneira não tão consciente, já que este conteúdo se tornou hegemônico para a iniciação musical infantil.

Em relação aos conteúdos extramusicais, são citados vários conteúdos de ordem atitudinal (Zabala, 1988), como autoconhecimento, socialização, autoestima, concentração e respeito às diferenças. Entretanto, esses conteúdos raramente são colocados no planejamento dos docentes e avaliados como os de ordem musical. Também não aparecem conteúdos atitudinais atrelados a uma perspectiva crítica emancipatória, de modo que os apresentados pelos docentes se referem, geralmente, a um esforço para que haja uma mínima ordem e disciplina durante as aulas. Por se tratar de um programa sociocultural que possui um núcleo de formação social, seria esperado que houvesse mais conteúdos na perspectiva da atuação dos alunos na sociedade. Este dado aponta que é preciso um estreitamento de relação entre as áreas

social e pedagógica/musical no programa Guri, dado que são os docentes de música que tem o contato direto com os alunos.

Objetivo 2: Encontramos, a partir de Libâneo, critérios de seleção de conteúdos baseados no caráter científico, no caráter sistemático, na relevância social, e na acessibilidade e solidez. Um dado encontrado foi o de que é muito comum, principalmente no início da docência, que professores de música se baseiem em modelos de ensino obtidos em cursos e oficinas de música realizados por profissionais de renome. Esta questão é tão forte que muitos docentes reproduzem na íntegra atividades dadas como referência nestas formações.

Outro dado importante se refere ao critério de seleção “correspondência entre objetivos gerais e conteúdos”. Os docentes demonstraram relacionar conteúdos com seus próprios objetivos específicos musicais, mas não houve, durante as entrevistas, nenhuma fala que relacionasse conteúdos com os objetivos gerais da instituição. De mesmo modo, os docentes demonstraram desconhecimento sobre o propósito da instituição como um todo, como se só o “ensino de música” fosse um fim em si mesmo, desconsiderando-se o porquê de se ensinar música em âmbito mais geral, pensando, além da finalidade do próprio conhecimento, da finalidade da própria instituição.

Os docentes também relataram estar em um período de transição entre OSs gestoras, no qual a compreensão da finalidade do programa e do curso de IMC se tornava ainda mais distante. Os docentes do interior e litoral, relataram que os supervisores de área tentavam dar suporte neste sentido, mas relataram que a própria instituição (OS) ainda não tinha uma concepção bem definida de educação musical. Neste sentido, nos posicionamos e trazemos um alerta de que, em se tratando de uma política pública, é dever da SCEIC-SP definir e tornar mais claro os objetivos pedagógicos, sociais, culturais e artísticos do programa durante o chamamento público e análise de propostas. Assim sendo, não seria viável, a cada novo edital para gestão de equipamento público, se alterar concepções e visões de mundo tão estruturantes para os colaboradores do programa e para as comunidades locais.

Um dado que também acende um alerta é o de que, mesmo o curso tendo pretensão de ser progressivo, em muitos polos não há turmas o suficiente para progredir alunos. Além disso, alunos novos adentram o programa a qualquer período do ano, demonstrando que essa forma de organização curricular é pouco eficaz no contexto do Guri, em específico.

Outra questão é a de que muitos docentes incluem músicas no repertório somente por preferência dos alunos. Muitas vezes, eles assim o fazem para tentar manter os alunos no curso e manter sua carga horária de trabalho no Guri. Esse fato evidencia que, neste caso, os docentes perdem sua autonomia docente por uma questão estrutural. Assim, reforçamos, mais uma vez,

que mesmo que o programa se mostre aberto a reconhecer a cultura local, são os docentes que tem o papel primordial na seleção de conteúdos e isto poderia ser corroborado internamente, tendo os docentes o apoio necessário da equipe pedagógica (supervisores, coordenadores etc.) neste sentido.

Objetivo 3: em relação às finalidades do ensino que os docentes do curso de IMC do Guri realizam, encontramos que é muito forte a questão da preparação para o curso de instrumento, o que evidencia uma influência muito grande do modelo conservatorial. Essa questão passa de um modo tácito e o currículo é fortemente influenciado por este modelo, no qual conteúdos que preparam para a leitura musical aparecem constantemente.

Na mesma perspectiva, aparece também a ideia de que ler música é essencial, pois facilita o aprendizado do instrumento. Esta afirmativa é errônea, pois tocar um instrumento é uma habilidade técnica independente da habilidade de decodificação dos sinais musicais. Além disso, a partitura tradicional, diz respeito, primordialmente, a um determinado universo musical, o da música erudita, ocidental. Por outro lado, o fato de os docentes utilizarem métodos ativos na iniciação musical, quebra o paradigma do ensino conservatorial, já que novas ideias adentram a sala de aula, como a importância do erro para a aprendizagem, da experiência musical, do relacionamento humano com a música, do respeito a outras formas de cultura.

Em suma, respondendo a nossa questão de pesquisa central, confirmamos, em partes, a nossa hipótese inicial, isto é, de que existe uma autonomia profissional ilusória (Contreras, 2022, p. 49) na seleção de conteúdos permeada pela fragilidade da música enquanto disciplina. De fato, a autonomia profissional dos docentes do Guri é afetada pelo modelo hegemônico do ensino conservatorial, principalmente no que se refere a ideia de que a IMC deve preparar para o aprendizado técnico do instrumento, na separação entre teoria e prática, na utilização de técnicas e métodos que irão promover a aprendizagem da leitura musical no futuro, utilizando-se, muitas vezes, dos parâmetros musicais sonoros. Mas a perda de autonomia não se deve somente ao hegemônico modelo conservatorial que passa despercebido na seleção e conteúdos, a troca de gestão em cada período de edital e a preocupação em manter a existência do programa a partir da escolha de repertórios provindos da indústria cultural que são indicados por alunos, também contribuem para a vulnerabilidade da autonomia profissional dos docentes, pois estes não encontram uma base forte o suficiente para se direcionarem em relação a objetivos gerais (Libâneo, 2013).

Todavia, se por um lado o ensino conservatorial perpetua seus problemas no ensino de música para crianças e adolescentes no Brasil, por outro, os alunos que passam pela IMC do Guri também contribuem para romper com este modelo nas aulas de instrumentos e na própria

sociedade, pois estamos falando de pessoas que poderão vivenciar a música de uma forma leve, se permitindo errar, se permitindo ouvir, se permitindo se relacionar através de uma linguagem artística nos vários espaços sociais em que a música se insere.

Constatamos também que há uma fragilidade do campo do ensino de música no Brasil. O fato de a música ter sido tirada do contexto da escola básica como disciplina, tornou-a menos “respeitável” socialmente e isto influencia diretamente o Guri, que é visto, por muitos, como apenas um lugar para as crianças ficarem no contraturno escolar. Em relação ao curso de IMC, a maioria dos alunos e familiares que se inserem no curso, inicialmente não sabem do que se trata, já que o ensino de música no Brasil é fortemente atrelado ao ensino de um instrumento. Todos esses fatores da debilidade da área de educação musical no Brasil afetam também os profissionais do ensino, que precisam se adaptar a todo tipo de espaço para garantir a sua subsistência.

O fato de os profissionais da área de música não terem coesão a respeito do ensino de música que realizam, escancara a indefinição que se encontra o ensino de música no Brasil. Mais do que isso, escancara a luta que é ser educador de música atualmente, tendo que lecionar em diferentes espaços, de diferentes naturezas para garantir a sua subsistência.

O problema não está na coexistência de diferentes perspectivas pedagógicas, o que é sempre esperado, mas o não entendimento de que cada instituição (escola, conservatório, Guri etc.) tem a sua natureza e sentido de existir educacionalmente. Assim sendo, entendemos que os conteúdos devem ser selecionados a partir dos objetivos intrínsecos de cada instituição.

Esta falta de clareza tem gerado lutas entre os profissionais da área musical, o que enfraquece a própria classe que deveria estar lutando, não para se apropriar do espaço do outro, mas para que toda a diversidade musical tenha o seu devido espaço garantido na sociedade. Deveriam estar lutando pela volta da disciplina de música nas escolas (como área do conhecimento, não como passatempo ou linguagem polivalente), por melhores salários e pela boa formação de novos professores de música, que poderão, através da luta, ter uma condição mais digna de atuação.

Termino²³ esta pesquisa triste, mas, ao mesmo tempo esperançosa. Triste, pois foi possível, por meio dela, constatar inúmeros problemas presentes no curso de IMC do Guri e na educação musical no Brasil como um todo. Estes problemas se referem a presença marcante do ensino conservatorial na IMC, a perda de autonomia docente do profissional do ensino de música por várias questões, a perda de autonomia das equipes de polo pelas mudanças de OSs

²³ Aqui, retomo o uso da primeira pessoa por se tratar de uma perspectiva pessoal.

gestoras, a falta de estreitamento entre as áreas social e pedagógica do Guri, e as condições de trabalho do profissional do ensino de música atualmente.

Entretanto, durante as entrevistas, pude conhecer pessoas maravilhosas, que ainda lutam pelo ensino de música no Brasil. Pessoas que poderiam ter migrado para outras áreas de trabalho ou terem permanecido em suas áreas de origem (que diferiam da música), mas que mantêm a sua decisão de estar na educação musical. Pessoas que acreditam na ciência, na educação e na ideia de que a música pode modificar as estruturas da sociedade que vivemos, tornando-a mais justa, mais harmônica.

Pessoas assim fortalecem a minha luta enquanto profissional da área, pois vivo os mesmos dilemas e dificuldades. Então, penso que este trabalho, para mim, se referiu a isso, a compreender mais o currículo em música, a ser mais crítica quanto a minha própria atuação como docente na seleção de conteúdos, a compreender melhor as estruturas sociais que perpassam esse currículo e a convidar outros profissionais da área para que tomem ciência da posição da música na sociedade brasileira e se juntem a nós na luta de condições de trabalho mais justas e na luta por mais espaço para o ensino de música na sociedade brasileira, em suas diferentes manifestações.

REFERÊNCIAS

Barbosa, D. **Benefícios del canto coral en adolescentes y su integración em el currículo de Música en la Educación Secundaria Obligatoria.** Estudio sobre la valoración de esta actividad por el alumnado de un centro educativo de Cádiz (Trabajo de fin de Máster). 2014. Universidad Internacional de La Rioja, España. Disponível em: <<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2636>>. Acesso em: 03 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Disciplinas escolares: história e pesquisa.** História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Tradução. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Título 2, Artigo 2º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em 12 de ago. de 2024.

BROWNING, Robert. **O flautista de manto malhado em Hamelin.** Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Musa, 1993.

BURIN, A. B., Barbar, A. E. M., Nirenberg, I. S., Osório, F. D. L., Burin, A. B., Barbar, A. E. M., et al. (2019). Music performance anxiety: perceived causes, coping strategies and clinical profiles of Brazilian musicians. *Trends Psychiatry Psychother.* 41, 348–357. doi: 10.1590/2237-6089-2018-0104. Disponível em: <<https://trends.org.br/article/10.1590/2237-6089-2018-0104/pdf/trends-41-4-348.pdf>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Porto Alegre: Teoria & Educação, v. 2, 1990.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAVO ALBIN, Ricardo. **Bossa-nova.** In: *Dicionário Cravo Albin da música popular brasileira*. 2021. Disponível em: <<https://dicionariompb.com.br/termo/bossa-nova/>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

CRUZ, C. B. (2010). **Aprender a ler música sem partitura.** Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 135, pp 15-19.

DEZEMBRO, Daiany Gazotto; BORELLI, Samuel. **A dicotomia do erudito e popular e suas implicações no ensino musical.** Revista Acadêmica da Faculdade de Música Souza Lima. Volume 1. 2018.

FERNANDES, José Artur B. **A seleção de conteúdos: o professor e sua autonomia na construção do currículo.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Elisângela Cordeiro. **Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017.** 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/35192/1/2018_Elis%c3%a2ngelaCordeiroFerreira.pdf>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

FONTEERRADA, M. O. T. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática.** Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **No “chão” da universidade: o ensino superior de música na perspectiva intercultural.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7828>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília F. **Diário de um Professor Universitário: o ensino de Música na perspectiva intercultural**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 257p.

GILBERTO, João. **Chega de saudade**. Rio de Janeiro, EMI-Odeon 3073, 1959. 1 CD.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria História. Disponível em: <https://www.projetoguri.org.br/sobre_nos#historia>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

ILARI, Beatriz. **Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 35-44, out. 2007.

JARDIM, V. L. G. **A Música no currículo oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático**. Revista Música Hodie, Goiânia, v.12, n.1, p. 167-174, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/21554/12669>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

KISHIMOTO, T. M. (1988). **Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República**. *Cadernos De Pesquisa*, (64), 57-60. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1184/1190>>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, L.; LOPES, I.; FERREIRA, F. V. **Galinha pintadinha**: análise das estratégias de marketing digital para promoção da marca. Intercom Centro Oeste, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/ecom/article/view/1335>>. Acesso em: 21 de fev. de 2023.

NEVES, Eglem Lucena das. **Educação musical e projetos de trabalho**: relato de prática docente interdisciplinar na educação infantil. 2013. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1272/public/1272-4386-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 de fev. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2025?. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 21 de fev. de 2025.

PAZ, Ermelinda A. **Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras**. 2ª ed. Rio de Janeiro: PROMADI/SR-1 UFRJ, 1995. Disponível em: <<http://ermelinda-a-paz.mus.br/Livros/Cadernos%20Didaticos%20UFRJ%2011.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. de 2025.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**, Metodologia e Tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola**: uma discussão em aberto. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

_____. **Não basta tocar?**: discutindo a formação do educador musical. Revista da Abem, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. **A formação universitária do músico**: a persistência do modelo de ensino conservatorial. Opus, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Editora UFMS: Campo Grande, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. **Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar**. Revista da Abem, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/621/472>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24ª Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PRAZERES, Flávia Costa. **O que ensinam os professores de música na escola: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11780>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PROJETO GURI. **Quem somos**. Página inicial. São Paulo: Projeto Guri, 202-?a. Disponível em: <[tps://www.projeto-uri.org.br/](https://www.projeto-uri.org.br/)>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

_____. **História**. São Paulo: Projeto Guri, 202-?b. Disponível em: <https://www.projeto-uri.org.br/sobre_nos#historia>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

PUERARI, Marcia. **Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/34063>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

RISARTO, Maria Elisa; LIMA, Sônia Regina Albano de. **Capacidades cognitivas e habilidades envolvidas no processo de leitura à primeira vista ao piano**. Música em perspectiva. Curitiba, vol.3 , n. 2, p. 87-110, 2010.

RISCAL, Sandra A. **Epistemologia da educação um campo em construção**. In: Cadernos de pedagogia, ano 15, v. 15, n. 32. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021.

RHEINBOLDT, Juliana Melleiro. 2018. **Preparo vocal para coros infantis: considerações e propostas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT MARCELINA CULTURA. **Supervisor(a) de Polo de Ensino do Guri**. São Paulo: Santa Marcelina Cultura, 2017. Disponível em: <https://www.santamarcelinacultura.org.br/trabalhe_conosco/supervisora-de-polo-de-ensino-do-guri/>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA CULTURA, ECONOMIA E INDÚSTRIAS CRIATIVAS. **Organizações Sociais da Cultura**. São Paulo: SCEIC-SP, c2024. Disponível em: <https://www.cultura.sp.gov.br/sec_cultura/Transpar%C3%Aancia/OSs%20-

%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Sociais%20da%20Cultura>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

_____. SECRETARIA DA CULTURA, ECONOMIA E INDÚSTRIAS CRIATIVAS. **Termo de Referência para Elaboração de Proposta Técnica e Orçamentária para Gestão: Projeto Guri–Interior, Litoral E Fundação Casa.** São Paulo: SCEIC-SP, 2021. Disponível em: <https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/09/Termo_de_Referencia_Resolucao_SC_n_42_2021.pdf>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

_____. SECRETARIA DA CULTURA, ECONOMIA E INDÚSTRIAS CRIATIVAS. **Processo SCEC-PRC-2021/07392.** Contrato de Gestão nº 01/2022. São Paulo: SCEIC-SP, 2022. Disponível em: <https://www.cultura.sp.gov.br/sec_cultura/Transpar%C3%Aancia/OSs%20-%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Sociais%20da%20Cultura>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

_____. Resolução SC-60 de 27 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre a instituição e implantação do “Projeto Guri”.** In: Legislação da Cultura no Estado de São Paulo: Resoluções. Labcult. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/2018.12-Caderno-UM-LabCult-4-Legisla%C3%A7%C3%A3o-Resolu%C3%A7%C3%B5es_final.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SENA, Ibsen Perucci de. **A organização do conteúdo de música no componente curricular Arte:** dois estudos de caso com professores da rede pública de Educação Básica do DF. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/22580/1/2016_IbsenPeruccideSena.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SIMÕES, A.C.C. **As emoções ao compasso da música:** um olhar sobre a influência da música na resposta emocional. (Dissertação de Mestrado Universidade de Lisboa). Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8076/1/ulfpie043069_tm.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOUZA, J.B.; Barbosa, S.S.P.; Martins, E.L.; Zanettini, A.; Urio, A.; Xirello, T. **A música e seus benefícios para o desenvolvimento saudável na infância.** In: R. Eletr. de Extensão, ISSN 1807-0221 Florianópolis, v. 16, n. 34, p. 02-18, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/18070221.2019v16n34p2/42155>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SPOSTES, Natália; HORA, Edmundo. **Por uma gênese do “piano colaborativo”: uma relação entre o tecladista do início do século XVII e o nascimento dos fundamentos do acompanhamento vocal.** In: Anais do VII Performa Clavis Internacional 2022: os instrumentos de teclado no século XXI e as mudanças de paradigma nas práticas interpretativas / [Coordenação e Organização Nahim Marun e Danieli Longo Benedetti]. - São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2022. Disponível em: < <https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/musica/anais-do-vii-performa-clavis-internacional-2022---final.pdf#page=89>>. Acesso em: 21 de fev. de 2023.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** London: Routledge, 1979.

_____. **A confusão criativa da educação musical.** Tradução de Marcus Vinícius Medeiros Pereira; Revisão Técnica de Cecília Cavalieri França. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande - MS, v. 19, ed. 37, p. 13-28, jan/jun 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/183/133>>. Acesso em: 21 de fev. de 2023.

_____. **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Música, mente e educação.** Trad. Marcella Silva Esteuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

TRAVASSOS, Elizabeth. **Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 11, 119-144, out.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la Formación Docente.** Narcea, s. A. De ediciones Madrid, 2016.

VIEIRA, L. B. **O Problema do Modelo Conservatorial na Educação Musical.** Revista Comunicação Universitária, Belém, v. 1, n. 4, p. 88–104, 2024. DOI: 10.69675/RCU.2763-7646.9400. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9400>. Acesso em: 4 fev. 2025.

VILLA LOBOS, H. **Presença de Villa-Lobos.** 2ª. ed., Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1972, v.2. Disponível em: <file:///C:/Users/eglem/Downloads/Presen%C3%A7a%20de%20VillaLobos%20v%2002%201966.pdf>

VOGT, Grasiela; MOROSINI, Marília. **Formação Continuada de Professores e Reunião**

Pedagógica: Construindo um Estado de Conhecimento In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.24-37, jan./jun.2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228488268.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WISNIK, José Miguel. **Entre o erudito e o popular.** Revista de História, n.157, 55-72, 2º semestre de 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco 1 – Identificação e formação

- 1 - Qual é a sua idade?
- 2 - Se possui, que curso de graduação fez? Onde e quando se formou?
- 3 - Que outros cursos em música você fez?
- 4 - Como foi seu primeiro contato com a música? Com quem foi, quando foi?
- 5 - Que outras aprendizagens informais em música você teve?
- 6 - Possui algum tipo de formação para a docência em música?
- 7 - Possui outros cursos ou atua em outras áreas além da música?
- 8 – Como essas aprendizagens na sua trajetória se relacionam com a sua prática docente?

Bloco 2 – Experiência Profissional

- 1 - Cite todos os locais (espaços) em que você atua ou já atuou com música (onde, o que ensinava e por quanto tempo).
- 2 - Caso não tenha citado anteriormente, cite especificamente todas as experiências profissionais que teve como educador musical - ensinando música (onde, o que ensinava e por quanto tempo).
- 3 - Em relação ao curso de Iniciação Musical no Guri, por quanto tempo atua nele? Atuou em outros polos com ele?
- 4 - Você já atuou como educador em outros cursos no Guri? Se sim, onde, o que e por quanto tempo?

Bloco 3 – Conteúdos trabalhados no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri

- 1 – Para você, o que é o curso de Iniciação Musical do Guri?
- 2 – Você tem conhecimento de alguma diretriz institucional sobre o curso?
- 3 – Como você planeja suas aulas? Você tem que entregar este planejamento para alguém? Recebe feedback? Você consegue seguir este planejamento?
- 4 – Você considera importante o ato de planejar?
- 5 – Há momentos de planejamento com outros professores? Se sim, como é este processo?
- 6 – Com quais conteúdos você trabalha neste curso? Por quê? Quais critérios você utiliza para selecioná-los? De onde vieram? Quem ou o que o fez pensar que são importantes?
- 7 – Com quais gêneros musicais você trabalha neste curso? Por quê? Quais critérios você utiliza para selecioná-los? De onde vieram? Quem ou o que o fez pensar que são importantes?
- 8 – No seu planejamento, você considera o território e as pessoas para as quais está ensinando ou segue uma forma geral para todos? Se no seu planejamento você considera para quem está ensinando, como faz isso?
- 9 – Você utiliza o material didático do Guri? Por quê?
- 10 – Você utiliza algum outro material didático? Qual? Por quê?
- 11 – Você segue alguma abordagem de ensino em específico? Se sim, qual?

Bloco 4 - Organização dos conteúdos no curso de Iniciação Musical para Crianças do Guri

- 1 - Como estrutura os conteúdos entre os níveis do curso e dentro de cada nível?
- 2- Por que estrutura desse jeito (de onde veio)?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS NO CURSO DE INICIAÇÃO MUSICAL DO GURI

Eu, Eglem das Neves Bergantin, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “Seleção e Organização de Conteúdos no curso de Iniciação Musical do Guri”, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

A busca de compreender como os professores de música selecionam e organizam conteúdos fez com que o interesse em espaços de educação musical tivesse destaque nesse processo de entendimento. Desta forma, o Guri, o maior programa sociocultural brasileiro, que oferece aulas de música para crianças, adolescentes, jovens e adultos, se tornou foco desta pesquisa, mais especificamente, o curso de Iniciação Musical, que se propõe a iniciar a criança de 6 a 9 anos na linguagem musical.

Você foi selecionado (a) por ser um (a) educador (a)/ professor/(a) que atua no curso de Iniciação Musical do Guri. Assim, você será convidado (a) a participar e responder a uma entrevista semiestruturada online com tópicos e questões que abordam temas como a sua trajetória de desenvolvimento profissional (formação em espaços não-formais e informais, formação inicial, formação continuada e experiências profissionais), conteúdos que seleciona para o curso de Iniciação Musical, formas de organização desses conteúdos e compreensão pessoal acerca dessas escolhas. A entrevista semiestruturada será individual e realizada por meio de recurso online pela plataforma Google Meet.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação nesta pesquisa pode gerar algum desconforto no processo de exposição de opiniões pessoais ao responder às perguntas, desgaste físico, mental e/ou emocional, desprendimento de um tempo para servir à pesquisa e também possível constrangimento pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma Instituição, atuando como supervisora educacional de canto coral da Regional São Carlos. Estima-se que a entrevista tenha aproximadamente 1 (uma) hora de duração. Entretanto, este tempo poderá sofrer pequenas variações por se tratar de uma entrevista semiestruturada em que os participantes poderão elaborar respostas mais extensas. Os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper, ou mesmo deixar a entrevista a qualquer momento, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Os riscos oriundos do ambiente virtual serão minimizados por meio de sigilo da pesquisadora e a não exposição dos dados que não sejam voltados somente à pesquisa. Lembrando que a realização da entrevista será iniciada somente após o consentimento do (a) participante na participação da pesquisa. Assim, solicito sua autorização para gravação em vídeo e áudio da entrevista, por meio da assinatura deste termo e também no momento do início da gravação. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. É da responsabilidade da pesquisadora o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Durante a realização da pesquisa, os arquivos gerados serão mantidos em um *pendrive* de uso pessoal e acadêmico da pesquisadora principal e no drive institucional relacionado à conta da pesquisadora responsável (domínio@ufscar.br), passível de backup, pelo período mínimo de 5 anos após a sua conclusão, conforme resolução CNS 510/16.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins de produção científica, proporcionando informações e debates que poderão trazer benefícios para as áreas de Educação, Educação Musical e Formação de Professores, para a construção de novos conhecimentos e para um maior entendimento acerca do currículo de música em espaços não-formais.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhuma retribuição monetária pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento para participação na pesquisa. Sua recusa ou desistência não lhe trará

nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, com a Instituição em que trabalha ou com a Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Para quaisquer dificuldades advindas da pesquisa, o (a) senhor (a) terá direito à assistência integral. Do mesmo modo, é um direito do (a) senhor (a) buscar por indenização por qualquer dano decorrente da pesquisa, nos termos da lei.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço de e-mail do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq), localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 – Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Número da aprovação do Comitê de Ética – UFSCar: 6.088.677

CONTATOS**Pesquisadora Responsável:** Eglem das Neves Bergantin**E-mail:** xxxxxxxx@estudante.ufscar.br**Contato telefônico:** (XX) 98119-XXXX**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data: São Carlos, 01 de julho de 2024.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Eglem das Neves Bergantin