

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

GILMAR DOS SANTOS LOURENÇO

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLA ESTADUAL DE  
GOIÂNIA-GO**

Goiânia  
2015

GILMAR DOS SANTOS LOURENÇO

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLA ESTADUAL DE  
GOIÂNIA-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música *Stricto Sensu* – Mestrado - da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

**Área de Concentração:** Música na Contemporaneidade.

**Linha de Pesquisa:** Música, Educação e Saúde.

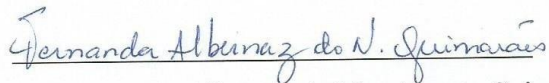
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães.

Goiânia  
2015


**GILMAR DOS SANTOS LOURENÇO**

***“Educação Musical na Escola de Tempo Integral: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-GO”***

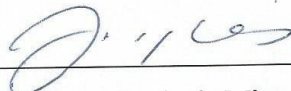
Trabalho final de curso defendido e aprovado em vinte e nove de maio de dois mil e quinze, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães  
Orientadora e Presidente da Banca



Profa. Dra. Denise Alvares Campos  
CEPAE/UFG



Profa. Dra. Magda de Miranda Clímaco  
EMAC/UFG

*Sem a educação das sensibilidades,  
todas as habilidades são tolas e sem sentido.*

*Rubem Alves*

*Aos meus amados filhos,  
Fabiola Christina, Gustavo e Gabriel.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que tem proporcionado em minha vida e na vida das pessoas que a completam.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães, minha orientadora, por ter acreditado neste estudo e pela fundamental contribuição na orientação desta pesquisa.

A todos os professores que aceitaram compor a Banca Examinadora deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos pela contribuição significativa no processo de construção de novos conhecimentos.

À Professora Nelva Pereira, Diretora do Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho, por disponibilizar o desenvolvimento desta pesquisa na unidade de ensino. À Superintendente do Ensino Fundamental do Estado de Goiás, Viviane Pereira da Silva Melo, por ter permitido a realização desta pesquisa na instituição estadual de ensino.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG e todo seu corpo docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de Mestrado, que viabilizou a concretização desse Curso.

À minha mãe Irene Maria Lourenço, minha gratidão pelo apoio em todos os momentos decisivos de minha vida e pelo amor incondicional.

Às minhas queridas irmãs Lucy e Lucimar, pelo apoio e pela confiança depositada em minha pessoa, que de maneira única sempre estiveram ao meu lado.

Aos meus filhos amados, Fabiola, Gustavo e Gabriel, que tanto me motivaram a realizar esta empreitada.

À Lara Teixeira Karst, pela compreensão, companhia, por seu otimismo, incentivo e presença nos momentos de muitas exigências do mestrado. Como um presente, a vida fica bem melhor ao seu lado.

Aos amigos, Murilo Marçal Meireles, Wesley Lopes, Lenita Lacerda, pessoas exemplares que estiveram ao meu lado durante esta caminhada.

A todos os educadores e equipe do Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho - Goiânia/GO. Meus sinceros agradecimentos pelo apoio que me deram durante minha atuação profissional e em meus estudos.

A todos familiares e amigos que de uma forma ou de outra me passaram confiança e acreditaram no sucesso desta pesquisa.

Ao professor Rodrigo Carvalho, minha gratidão pelo incentivo e apoio em minha trajetória acadêmica.

A todos, minha sincera gratidão!

## RESUMO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Música, Educação e Saúde. A pesquisa objetivou identificar e analisar os processos pedagógicos que envolvem a música em uma escola estadual de tempo integral na cidade de Goiânia, GO. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso. A coleta de dados foi realizada pelo pesquisador, por meio de consultas a documentos da escola, observações de práticas pedagógico-musicais e entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos, educadores e gestores da instituição escolar. Foram realizadas consultas a referenciais teóricos que abrangem a educação integral do ser humano, interdisciplinaridade, música, educação musical, concepções e leis relacionadas às escolas de tempo integral em Goiás e no Brasil. Na análise dos dados foi realizado cruzamento entre o conteúdo das observações e entrevistas com o referencial teórico. Com este estudo, foi possível observar que a música, no contexto da educação integral, atua como facilitadora para a motivação dos alunos e a integração de diversas áreas de conhecimento. Os educadores percebem que os alunos que estudam música apresentam ganhos relacionados à autoestima, disciplina e socialização, o que vai ao encontro da proposta da educação integral. Constatou-se, também, que ainda há desafios a serem superados para atingir uma maior integração entre as diversas áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação musical. Processos pedagógicos. Escola estadual de tempo integral de Goiânia (CEPLC). Interdisciplinaridade.

## **ABSTRACT**

### **MUSICAL EDUCATION AT FULL-TIME SCHOOLS: PEDAGOGICAL PROCESSES IN A STATE SCHOOL IN GOIÂNIA, GO**

This study concerns to Master's research developed in the Post-Graduate Program of Music at the Universidade Federal de Goiás, following the research line of Music, Education, and Health. The main goal of the present research was to identify and analyze the pedagogical processes which involve music in a state full-time school in the municipality of Goiânia, GO. This is a qualitative research, presented as a study case. Data were collected by the researcher through school documents, observations of pedagogic-musical practices, and semi-structured interviews with students, educators, and school administrators. Also, theoretical references encompassing full-time education of human beings, interdisciplinarity, music, musical education, and concepts and laws related to full-time schools in Brazil and in Goiás were consulted. During data analysis, the content of the observations and interviews were compared with the theoretical references. Based on this study, it was possible to observe that music, in the context of full-time education, facilitates students' motivation and the integration of different areas of knowledge. The educators realized that the students who study music present gains regarding self-esteem, discipline, and socialization, which corroborates the proposal of full-time education. This study also evidenced that some challenges still have to be overcome in order to achieve more integration between the different areas of knowledge.

**Keywords:** Musical education. Pedagogical processes. State full-time school in the municipality of Goiânia. Interdisciplinarity.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEPLC</b>	Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho
<b>CECO</b>	Colégio Estadual do Criméia Oeste
<b>CIEPs</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>CNE</b>	Conferência Nacional de Ensino
<b>ETI</b>	Escola de Tempo Integral
<b>EMAC/UFG</b>	Escola de Música e Artes Cênicas/Universidade Federal de Goiás
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MPB</b>	Música Popular Brasileira
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PROGRAD/UFG</b>	Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Goiás
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEDUC/GO</b>	Secretaria de Educação de Goiás
<b>SIGE</b>	Sistema Integrado de Gerenciamento Escolar
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás

## QUADROS

Quadro 1: Médias nacionais a serem atingidas pelo IDEB entre 2011 e 2021 previstas na Meta 7 - PNE – 2011) .....	43
--	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
Capítulo 1 - REFLEXÕES TEÓRICAS .....	19
1.1 Complexidade e educação .....	19
1.1.1 Os setes saberes.....	21
1.2 Interdisciplinaridade.....	26
1.3 Transdisciplinaridade.....	27
1.4 Educação integral do ser humano .....	29
1.5 A educação musical.....	32
1.6 A educação musical na educação integral .....	34
Capítulo 2 - PANORAMA GERAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	40
2.1 Concepções de escola de tempo integral.....	43
2.2 Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB .....	45
2.2.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDAC.....	47
2.3 A educação integral em Goiás.....	48
2.3.1 Os compromissos com a Educação Integral em Goiás.....	49
2.3 Campo de estudo.....	50
2.4.1 Projeto político pedagógico.....	51
2.4.2 Projetos formativos.....	52
2.4.3 Projeto recreio dirigido.....	53
2.4.4 A música como instrumento de ensino aprendizagem.....	54
2.5 Perfil dos educadores.....	57
Capítulo 3 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	58
3.1 Pesquisa qualitativa.....	58
3.2 Estudo de caso .....	58
3.3 Local .....	59
3.4 Seleção dos sujeitos e aspectos éticos.....	59
3.5 Procedimentos de coleta de dados .....	60

3.5.1 O processo de coleta de dados.....	61
3.5.2 Consulta a documentos.....	61
3.5.3 Observações.....	61
3.6 Entrevistas semiestruturadas.....	62
3.7 Procedimentos de análise dos dados.....	63
3.8 Resultados e discussão.....	66
3.8.1 A educação musical na escola de tempo integral: desafios encontrados.....	66
3.8.2 Formação dos profissionais .....	67
3.8.3 A questão do profissional habilitado e a presença da música na matriz curricular .....	68
3.8.4 O repertório e os conteúdos da aula de música.....	69
3.8.5 O desconhecimento do PPP pelos professores.....	72
3.8.6 A questão da interdisciplinaridade.....	73
3.8.7 Música e formação humana.....	74
3.8.8 Interdisciplinaridade e música.....	79
3.8.9 Formação musical.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS .....	91
ANEXOS .....	97
Anexo I .....	98
Anexo II .....	99
Anexo III .....	100
Anexo IV.....	101
Anexo V.....	102
Anexo VI .....	103
Anexo VII .....	104
Anexo VIII .....	105
Anexo IX .....	106

## INTRODUÇÃO

Entre os diversos temas discutidos em educação nos últimos anos destaca-se a temática da Educação Integral, por sua relevância no contexto educacional brasileiro. De acordo com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD, 2009), algumas ações significativas em prol dessa modalidade educativa surgiram na primeira metade do século XX. Este movimento obteve um impulso a partir da década de 1980, com a experiência da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, em que o aluno permanecia na escola durante o período de 8 horas da manhã às 17 horas, objetivando uma educação integral em que o estudante participava de aulas curriculares, atividades esportivas, culturais e estudos dirigidos. (GONÇALVES, 2006).

O Ministério da Educação (MEC) assinala que a educação integral abrange a questão do tempo enquanto ampliação da jornada escolar, a integração da família e da comunidade na formação do aluno, assim como ações ligadas à cultura, ao esporte, ao desenvolvimento social e aos direitos humanos (MEC, 2010).

Nesse sentido, são concepções e práticas de caráter educativo que refletem no contexto educacional da sociedade brasileira, que visam reestruturar a escola, reconhecendo o aluno em suas múltiplas dimensões. Nesta perspectiva, a educação integral busca conectar o processo de escolarização com ações socioeducativas, embasadas numa formação integral que abranja várias áreas de conhecimento (MEC, 2010). A educação integral deve contemplar diversos campos como: Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer, Educação Ambiental, Cultura e Artes, Direitos Humanos e Educação, Promoção de Saúde, Comunicação e uso de Mídias, Ciências da Natureza, Educação Econômica e Cultura Digital (MEC, 2010).

Conforme Cavaliere (2002), as formulações de educação integral são provenientes da corrente pedagógica escolanovista e têm ocupado, nos últimos anos, importante espaço nos debates sobre educação. Nesse sentido, Gadotti (2009) defende que a educação integral é um direito do indivíduo, que deve ser oferecida e assegurada pelo Estado. De conformidade com o MEC (2010), a ampliação não somente do tempo, mas também das oportunidades educativas, estão diretamente ligadas ao direito à vida, à promoção de saúde, ao desenvolvimento da cidadania e da democracia.

Adentrando-se ao contexto regional do estado de Goiás, verifica-se que as iniciativas em prol da educação integral tiveram início por meio do projeto Escola Estadual de

Tempo Integral (EETI), no ano de 2006. Ratificada em seu Plano Estadual de Educação 2008-2017 (Lei Complementar nº 62/2008) para o Ensino Fundamental, a oferta de educação integral no estado vem se ampliando e tem buscado parcerias fora do espaço físico das escolas, com o objetivo de viabilizar a educação integral do aluno. Através de organizações sociais, diferentes secretarias de governo realizam ações formativas de gestores, coordenadores e educadores que atuam nas unidades educacionais de tempo integral (GOIÁS, 2011).

O estado de Goiás reconhece que - apesar de ter avançado nos propósitos da educação integral ainda existem aprimoramentos a serem feitos. Sua implantação requer melhorias no que diz respeito à readequação da infraestrutura física, à ampliação e qualificação de educadores, melhoria da articulação dos eixos que compõem a matriz curricular da proposta de educação integral, assegurando qualidade de aprendizagem e formação integral aos alunos numa perspectiva de expandir a educação integral com qualidade (GOIÁS, 2011).

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de desenvolver estudos abordando diferentes aspectos da educação na Escola de Tempo Integral. Dessa forma, o tema proposto e a definição dos objetivos desta investigação foram motivados por inquietações decorrentes da prática profissional do pesquisador enquanto educador musical em Escola de Tempo Integral vinculada à Secretaria da Educação do Estado Goiás (SEDUC/GO).

Durante dois anos de atuação em colégio estadual de ensino de tempo integral, ministrando aulas de música e oficinas de violão, foi possível perceber que as oficinas artísticas mantinham diálogos entre si e também com as outras áreas do conhecimento, tais como: Geografia, História, Inglês, Espanhol. Durante esse tempo, surgiram alguns questionamentos sobre o ensino da música nesse espaço, no intuito de compreender como ocorre sua articulação com as finalidades expressas no projeto pedagógico escolar.

Entre os aspectos motivadores para a escolha do tema notou-se que, durante os períodos de planejamentos pedagógicos, aconteciam discussões coletivas voltadas para desenvolvimento de ações educacionais interdisciplinares. Nesse sentido, o foco seria as apresentações artísticas, que compreendiam as datas comemorativas, dentro e fora do contexto da escola, e também a elaboração de mostra cultural a partir de um tema gerador previamente escolhido.

O *locus* pesquisado, Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho (CEPLC), conta com a colaboração de órgãos externos que desenvolvem projetos educativos juntamente à Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUC/GO). Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2014, do colégio pesquisado, o ensino integral conta com a prática artística e esportiva como estímulo no desenvolvimento do currículo básico.

O projeto enfatiza a necessidade de priorizar as relações humanas que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar e que promovam o estímulo à prática coletiva (CEPLC, 2014).

A referida instituição sustenta-se nos princípios da Dignidade Humana, que reconhece os seres humanos enquanto sujeitos de direitos. Também se apoia numa perspectiva que está em consonância com as previsões legais vigentes, a Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, e também a Lei Federal 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA) (CEPLC, 2014).

De acordo com o PPP vigente na instituição pesquisada, a unidade escolar visa implementar metodologias que propiciem o ensino integral, no formato interdisciplinar, com o propósito de atender às complexidades do campo educacional (CEPLC, 2014). Sob esta perspectiva, a referida unidade escolar compreende a educação integral não somente como a ampliação do tempo escolar, mas como um território de convivência e troca de experiências de aprendizagem, em que o estudante tenha a oportunidade de desenvolver sua formação social, cultural, cognitiva e psicológica (CEPLC, 2014).

Diante do exposto, esta pesquisa volta seu olhar para o ensino da música e suas interlocuções com outras áreas do conhecimento no contexto da ETI.

Para atingir os objetivos, buscou-se embasamento em referencial teórico de autores que abordam o desenvolvimento do sujeito e de sua formação, em diversas dimensões.

Veber (2009) assinala que pesquisas recentes sobre o ensino de música no contexto da escola de tempo integral, estão sendo desenvolvidas e que estas colaboram com importantes questões relacionadas à Educação Musical e à atuação do professor nesse espaço educacional. Assim, considera-se o momento oportuno para a ampliação de investigações abordando essa temática, uma vez que a escola de tempo integral pode proporcionar a expansão das atividades no campo da música e da formação humana (VEBER, 2009; PENNA, 2011).

Moreira (2013), em estudos sobre oficinas de música na escola de tempo integral, no município de Goiânia, destaca que em virtude do longo tempo de permanência do aluno nas instituições de ensino, torna-se primordial ampliar as pesquisas que investiguem a música e suas práticas na concepção de educação integral do ser humano.

Diante do exposto, este trabalho apresenta os seguintes questionamentos: Como é realizada a educação musical no contexto da escola de tempo integral? O que a música propicia à formação do aluno? Como os professores de área, educadores musicais e gestores percebem

o ensino de música nesse contexto? Quais são os objetivos da educação musical na escola de tempo integral?

Para isso, como referencial teórico, buscou-se estudos na área da Teoria da Complexidade, de Edgar Morin (2000, 2003), destacando os sete saberes que se encontram na base de seu pensamento sobre educação. Para representar o campo da educação, tomamos como referências estudos de Gimeno Sacristán (2002). Nos estudos sobre a interdisciplinaridade, buscou-se embasamento teórico em autores, como Ivani Fazenda (2003, 2008), que forneceram significativas contribuições a partir de seu enfoque sobre interdisciplinaridade e currículo, o que oportunizou reflexões sobre fundamentos da prática pedagógica interdisciplinar, pois amplia a visão crítica sobre a teoria e a prática da interdisciplinaridade.

No campo da Educação Musical, a pesquisa também se apoiou em trabalhos de autores, como Maura Penna (2002, 2013), cuja teoria aborda o ensino de música em escolas públicas de Ensino Fundamental. Utilizou-se ainda, algumas contribuições de Vanda Freire (2010b), no que se refere a questões ligadas à pesquisa em música e sua utilidade. E ainda, Sonia Albano de Lima (2012), responsável por projetos de pesquisa sobre perspectivas interdisciplinares. Sobre aspectos históricos e metodológicos das oficinas de música no Brasil, considerou-se o trabalho de José Nunes Fernandes (2000), para nos embasar sobre o desenvolvimento da educação musical no referido contexto. Destaca-se, também, Alícia Maria Almeida Loureiro (2003), que trabalha aspectos importantes sobre o sentido e o significado da educação musical, seu lugar no currículo do Ensino Fundamental, e discussões sobre a formação do educador musical. A escolha desses pensadores contribuiu para a compressão dos processos educacionais que envolvem a música no contexto da escola de tempo integral.

Para a compreensão da problemática relacionada aos processos educacionais utilizou-se a teoria da complexidade de Morin (2003). O autor entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode impulsionar a reforma do pensamento no sentido da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Em sua visão, a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo (MORIN, 2003). Nesse sentido, o Pensamento Complexo apresentado por Morin pode contribuir de forma significativa na tarefa de compreender o processo educativo na escola de tempo integral, assim como, compreender diversos aspectos relacionados à formação do sujeito.

Sob a luz do pensamento dos autores mencionados, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os processos pedagógicos que se relacionam com a educação musical no contexto de uma escola estadual de tempo integral da cidade de Goiânia - GO.

Especificamente, buscou-se compreender os significados das aulas de música para o aluno e em quais aspectos as atividades desenvolvidas pelos professores de música e das demais áreas do conhecimento oferecidas pela unidade de ensino podem favorecer a formação humana. Procurou-se ainda, identificar a relação entre a música e as demais disciplinas e a contribuição na aprendizagem e, conseqüentemente na formação do aluno. Conhecer como acontece o planejamento e quais são os objetivos da educação musical na escola.

Por meio de uma proposta metodológica de abordagem qualitativa, efetivou-se um estudo de caso que, de acordo com Stake (2000), permite ao pesquisador aprofundar na descrição do fenômeno estudado. Para Merriam (1998), a organização dos dados em um estudo de caso possibilita alcançar uma maior compreensão de uma situação específica, assim como dos significados para os sujeitos envolvidos. Nessa abordagem, o pesquisador foca mais o processo do que os resultados, considerando o contexto vivenciado (KLEBER, 2006).

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas consultas a documentos da instituição de ensino, entrevistas semiestruturadas com alunos, professores, coordenação e observação das aulas de música e ensaios artísticos.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 5 de agosto e 26 de novembro de 2014. As entrevistas foram realizadas primeiramente com educadores da unidade escolar, uma vez que o pesquisador optou por aguardar o tempo dos alunos se ambientarem ao retorno das aulas do segundo semestre do ano letivo.

Foram entrevistados 4 educadores em agosto, 4 em outubro e 2 no mês de novembro. No contexto, foram encontrados alguns desafios pelo pesquisador, que necessitou aguardar a disponibilidade dos professores, em virtude de períodos de avaliações, ensaios para mostra cultural do colégio e o Período de Intensificação da Aprendizagem (PIA) em que os alunos com notas abaixo da média têm aulas de reforço.

Em concordância com os princípios éticos estabelecidos, todos os participantes da pesquisa receberam identificação por símbolos alfabéticos e numéricos, a fim de serem preservadas suas identidades. Onde se encontra a descrição “Educador”, utilizou-se a letra: “E”, que compreende à primeira letra do termo, e também o número referente à quantidade de sujeitos entrevistados: “E1 a E10”. O mesmo procedimento ocorreu com os “Alunos”, representados pela letra: “A”. Nesse caso, acontece entre: “A1 e A8”.

Ressalta-se que as transcrições das falas dos sujeitos entrevistados serão apresentadas em recuo. Os registros foram feitos por meio de gravações, filmagens e fotos. Os dados foram analisados a partir do inter cruzamento das informações obtidas com base no referencial teórico. O trabalho foi organizado em capítulos, conforme se segue:

No **primeiro capítulo**, apresenta-se o embasamento teórico, contemplando Princípios da Complexidade e Educação, abordam-se conceitos sobre Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Educação Integral do ser humano, Educação Musical e aspectos sobre música na educação integral.

No **segundo capítulo**, traça-se um panorama das escolas de tempo integral no Brasil. Destacam-se as concepções e a implantação do tempo integral nas escolas públicas brasileiras, considerando as orientações do Ministério da Educação (MEC), com suas respectivas metas, recursos, estratégias, abrangência e possibilidades de efetivação. Também apresenta-se aspectos sobre a educação integral no estado de Goiás assinalando alguns projetos desenvolvidos no campo de estudo.

No **terceiro capítulo**, contempla-se o delineamento metodológico da pesquisa, local de estudos, seleção dos sujeitos, aspectos éticos e a sistematização e os procedimentos da coleta dos dados, e também, descreve-se os caminhos percorridos para a obtenção dos dados, juntamente com os procedimentos adotados para análise dos dados destacando as categorias de análise. Posteriormente, apresentam-se os resultados e a discussão dos dados obtidos.

Finaliza-se o trabalho com as **considerações finais**, reunindo reflexões sobre a educação musical e suas particularidades, os processos educativos realizados na escola de tempo integral.

Ressalta-se que a presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

## Capítulo 1

### REFLEXÕES TEÓRICAS

As reflexões apresentadas neste trabalho estão embasadas na teoria da complexidade do pensador francês Edgar Morin compreendendo seu posicionamento sobre educação. Apresentam-se, também, aspectos sobre interdisciplinaridade, bem como sua utilização no contexto das escolas públicas de educação integral nos dias atuais. A busca pela compreensão da problemática sobre Educação Musical teve como base teórica, trabalhos representativos da área para que, juntamente com os dados obtidos na etapa de coleta fosse possível estabelecer importantes interlocuções.

Em qualquer ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores e alunos alicerçam o contexto de trabalho no qual as relações de sentido são constituídas. Morin (2003) entende que para se organizar os conhecimentos é preciso que o sujeito tenha uma cabeça “bem feita” e não uma “cabeça cheia”. Assim, explica que:

[...] Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril [...] O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2003, p. 24).

Nessa perspectiva, evidenciam-se conhecimentos e alguns princípios definidos pelo autor (MORIN, 2002), abrangendo, também, alguns estudiosos que seguem linhas de pensamento similares.

#### 1.1 Complexidade e educação

A noção de educação e reforma do pensamento, no entendimento de Karl Marx, segundo Morin, seria qualquer reforma do ensino e da educação que, antes de qualquer coisa, precisaria começar pela reforma dos educadores. Desse modo, o nível de complexidade

demanda reflexões sobre conceitos, metodologias e referenciais teóricos que possibilitem ao sujeito o reaprendizado de seu pensamento (MORIN, 2003).

De conformidade com Morin (2003), nossa aprendizagem é proveniente da visão cartesiana que defendia a separação das coisas, ou seja, divide-se, segrega-se para analisar. Em contrapartida, o autor traz o princípio pascalino que defende a introdução, a religação, a contextualização e a interligação para uma possível compreensão do fenômeno<sup>1</sup>. Contudo, essa divergência de pensamentos tem provocado reflexões e sugerem que se repense conceitos, metodologias e referenciais teóricos compatíveis com uma nova abordagem paradigmática (MORIN, 2003; FREIRE, 2010).

Segundo Edgar Morin (1996), o sujeito não se reduz a sua estrutura morfológica, que é inerente ao ser vivo. Para o autor, o sujeito precisa ser considerado nos aspectos biológicos, físicos, psíquicos, sociais, culturais, contemplando, desse modo, uma formação integral. Nesse direcionamento, o ser humano adquire perspectivas culturais e multiculturais.

Ainda para esse autor, “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Nesse sentido, Morin utiliza-se do termo “complexo”, base de sua teoria, referindo-se ao que é tecido junto (MORIN, 2000).

O pensamento complexo está provido dos princípios de ordem, nas leis que regem a humanidade, nos algoritmos, nas certezas e ideias claras. Também na dialógica da desordem, do incerto, do confuso, do indizível. O objetivo do conhecimento a partir da complexidade, não seria descobrir o segredo do mundo, mas sim dialogar com o mistério do mundo (MORIN, 1999).

Morin (2000) define os sete saberes para uma educação que abranja o ser humano em suas dimensões biológicas, físicas, emocionais, sociais e culturais, como caminhos para aqueles que pensam e fazem a educação e que, também, estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes.

Em concordância com Morin, Gimeno Sacristán (2007, p. 15) discorre sobre o significado e função da educação na atualidade. Diante do contexto de uma sociedade globalizada o autor entende que: “Se cremos que ela deve servir a um projeto de ser humano e

---

<sup>1</sup> Segundo Edgar Morin (2013), foi também, através de Blaise Pascal, que extraiu alguns elementos para a compreensão de um dos princípios-chave da complexidade que é a hologramaticidade, de onde conclui que tudo está ligado a tudo, de uma forma antagônica, concorrente e intercomplementar. Desse princípio, Morin acredita ter sido possível tirar sábias conclusões: “Foi assim que fui animado pela vontade de entrelaçar tanto quanto possível filosofia, ciência, literatura, poesia e, bem antes que surgisse em mim a necessidade imperiosa de utilizar esse termo, eu buscava a complexidade”. O que seria: “integrar simultaneamente as múltiplas dimensões de uma mesma realidade, a saber, a realidade humana, as incontornáveis contradições e as inelimináveis incertezas” (MORIN, 2013, p. 13-14).

da sociedade, teremos que aproveitar suas possibilidades e enfrentar os riscos formando pessoas que possam reorientá-la”. Nessa perspectiva, educa-se o ser humano para a vida, para o mundo (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

A educação no contexto da globalização precisa transcender a tendência da especialização e dirigir-se para a relação entre as disciplinas, abordando os fenômenos de maneira interdisciplinar (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 26). Baseado em estudos de Morin, esse mesmo autor afirma que é preciso cultivar uma “inteligência geral” que aborde de maneira multidimensional os temas complexos. Desse modo, para que se possa compreender e estabelecer uma interconexão com o mundo é preciso proporcionar conhecimentos interligados (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

Diante do exposto, ressalta-se que a formação e a atuação dos professores requer um olhar global sobre o mundo como uma rede. Para que isso se efetive, torna-se necessário que a construção de currículos alinhe-se a uma prática que busque “educar para a vida” (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

### **1.1.1. Os sete saberes**

Os saberes necessários à educação do futuro foram propostos por Edgar Morin para a reforma do Ensino Médio francês, em 1997, durante o governo socialista de François Mitterrand. Apesar de não terem sido implantados em seu país de origem, se constituíram em importante fonte de inspiração na implantação de propostas para se repensar a educação no Brasil. Educadores e pesquisadores buscam formas de aplicá-los em diversas áreas do pensamento e níveis do ensino como: o privado, o público ou comunitário (CARVALHO, 2008).

Os setes saberes são ordenados em: 1) As cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão; 2) Os princípios do conhecimento pertinente; 3) Ensinar a condição humana; 4) Ensinar a identidade terrena; 5) Enfrentar as incertezas; 6) Ensinar a compreensão; 7) A ética do gênero humano (MORIN, 2000, p. 12). Estes saberes podem ser compreendidos, resumidamente, da seguinte forma:

#### **1) As cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão**

A presença da dialógica da “ordem” e da “desordem” mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza (MORIN, 1999). Para Morin (2000), o desenvolvimento

do conhecimento científico é um poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, o autor salienta que os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões e nenhuma teoria científica está imune ao erro. Para ele, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos da humanidade: “A educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2000, p. 21). Nesse entendimento é necessário integrar as informações que se desvelam nas ações, reformular novas práticas para enfrentar as incertezas (MORIN, 1999).

Ao referir-se à estreita relação entre inteligência e afetividade, Morin (2000) alerta que não existe um nível superior da razão sobre a emoção, mas, o que existe seria uma ligação entre “intelecto ↔ afeto”. Nesse sentido, torna-se indispensável o estabelecimento de comportamentos racionais. Nessa direção, a capacidade ou “faculdade” de raciocínio pode vir a ser minimizada, ou extinguida, pela falta de emoção. Ao contrário, o fortalecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode estar na base de comportamentos irracionais, mesmo com a possibilidade de sufocar o conhecimento, pode também, solidificá-lo (MORIN, 2000).

## 2) Os princípios do conhecimento pertinente

No segundo saber, Morin (2000) trata dos princípios do conhecimento pertinente. Segundo ele, para adquiri-lo, não seria necessário acabar com a ideia das disciplinas, mas rearticulá-la com outros contextos contrários à fragmentação. O conhecimento fragmentado não permite efetuar ligações entre as partes e a totalidade. Nesse sentido, as disciplinas devem ser substituídas por um modo de conhecimento capaz de apreender os fenômenos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto (MORIN, 2000).

Nesta perspectiva, além de mostrar aos alunos as realidades de seu próprio local, os educadores passam a abordar conhecimentos relacionados a questões globais, de modo a facilitar o entendimento e o conhecimento do todo (MORIN, 2003).

Para Morin (2003), uma integração disciplinar nas unidades de ensino, seria preciso que os conteúdos abordados proporcionem o desenvolvimento do humano em sua totalidade. A condição humana seria, nesse caso, o objeto essencial de todo o ensino (MORIN, 2003).

## 3) Ensinar a condição humana

Para o reaprendizado da condição humana, seria preciso reaprender a nossa própria condição, sejam elas (culturais, naturais, míticas ou psicológicas). Conhecer o humano seria

situá-lo no Universo. Nesse direcionamento, Morin (2004) considera ser preciso reconhecer o duplo enraizamento no cosmos físico e na esfera viva e, da mesma forma, nosso “desenraizamento propriamente humano, pois estamos simultaneamente dentro e fora da natureza” (MORIN, 2004, p. 47-48). Assim, o autor observa que a origem dos seres humanos está intimamente ligada ao cosmos, à natureza da vida, e que o homem, como tal, comporta em si a dialogia da existência, manifestando tanto a racionalidade, a sabedoria quanto o lado passional, impulsivo, ao que denomina de “*homo sapiens-sapiens-demens*” (MORIN, 2004).

Morin (1991, 2000) afirma que o animal da família dos *hominidae*s, do gênero homem e da espécie *sapiens*, é um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas. Por essa condição, ele - enquanto sujeito ao erro - naturalmente produz desordem. Portanto, carrega em si um lado de loucura, ilusão, confusão, o qual representa seu lado *demens*.

Os sentimentos e as emoções são necessários à racionalidade e ao conhecimento. Assim, somos possuídos pelas ideias e pela cultura na qual estamos integrados e inseridos, fenômeno a que Morin chama de “Noosfera”, e agimos automaticamente quando não nos conscientizamos da ação das ideias sobre nós (MORIN, 2000 apud NINIS e BILIBIO, 2002, p. 47).

Nesse direcionamento, ressalta-se que o processo de conhecer o homem é contínuo, e situá-lo e atualizá-lo no Universo passa pela aceitação de suas frequentes transformações (MORIN, 2004). Nesses termos, Morin (2004) considera que nós, humanos, vivemos de acertos e erros, sucessos e insucessos, avanços e retrocessos.

#### 4) Ensinar a identidade terrena

Reconhecer nossa identidade terrena. Essa ideia da identidade terrena, presente no pensamento de Morin (2003), está ligada à ideia de sustentabilidade. No quarto saber, compreende-se que a Terra é um planeta que precisa ser sustentado para que se constitua em algo viável para gerações futuras. Conhecer o desenvolvimento do planeta seria um modo de conscientizar aos alunos, sobre a ideia de que tudo está interligado e, que cada ação reflete no todo. Morin (2003), desse modo, reafirma a ideia de religação e de totalidade, onde a parte está no todo e o todo está nas partes.

#### 5) Enfrentar as incertezas

A partir da conscientização de que nós, seres humanos, convivemos com incertezas, limitações e, nos deparamos com algo novo de maneira imprevista, Morin (2003) ressalta que

precisamos agir e encarar nossas inseguranças. Assim, pressupõe-se que na escola deve-se preparar o aluno com o objetivo de capacitá-lo a enfrentar os desafios inesperados. Isso seria fortificar suas estruturas mentais, para que ele próprio torne-se capaz de compreender e conseqüentemente, resolver seu problema baseado em situações anteriores (MORIN, 2003).

#### 6) Ensinar a compreensão

Introduzir o ensino da compreensão nas escolas e universidades só seria possível por meio do diálogo e do entendimento. Essa ideia, de acordo com Morin (2003), pode ser estendida ao planeta, pois o que o caracteriza enquanto terra pátria é a incompreensão política, ideológica e econômica. Desse modo, a compreensão deve ser o meio e o fim da comunicação humana. Um dos aspectos destacados por Morin refere-se às instituições de ensino, por serem caracterizadas pela incompreensão, pelos constantes desentendimentos entre disciplinas e departamentos que não se comunicam entre si (MORIN, 2003).

Observa-se que um dos obstáculos da educação é a compreensão, e muitas vezes a diferença de cultura, a falta de respeito à liberdade, o egocentrismo e a vingança são elementos geradores de conflitos, são fatores que precisam ser observados para compreender o outro e o eu (MORIN, 2003). Para Morin, precisamos nos conscientizar das nossas condições. Sob esse mesmo olhar, por sermos frágeis, frágeis, insuficientes e carentes torna-se necessário compreender o outro para que, nesta troca, sejamos também compreendidos (MORIN, 2003).

#### 7) A ética do gênero humano

O tema da ética constitui um dos saberes que envolve o indivíduo, a sociedade e a espécie. A ética do gênero humano está embasada no tripé constituído pela autoética, socioética, e antropoética (MORIN, 2003).

Morin (2007, p. 93) afirma que “A auto-ética é, antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca naturalmente numa ética para o outro”. A ética de si para si comporta aspectos como: autoanálise, autocrítica, honra, tolerância, prática da recursão, ética, tomada de responsabilidade. O autor ainda aborda a ética da compreensão, que abrange a consciência da complexidade e dos desvios humanos, com a abertura à generosidade e ao perdão. Morin (2007) também destaca a ética da cordialidade, da cortesia e da civilidade. E, por fim, uma ética da amizade (MORIN, 2007).

De forma resumida, Morin (2007, p. 142) define a autoética em dois “mandamentos”: “disciplinar o egocentrismo; e desenvolver o altruísmo”.

Carvalho (2008), discorrendo sobre Morin, assinala que a autoética estaria voltada para a meditação das ações e sentimentos que nós, seres humanos, vivenciamos a todo o momento. Nesse sentido, podem estar presentes no lazer, na alegria, no amor, no sofrimento, na dor, no companheirismo, na amizade (CARVALHO, 2008). Já a socioética está voltada para relações que travamos com os outros, com o propósito de garantir solidariedade (CARVALHO, 2008). Por fim, a antropoética, fundada na identidade humana comum, na preservação e na sustentabilidade de nossa terra-pátria, algo que garanta às futuras gerações o direito de existir (CARVALHO, 2008).

O caráter ternário da condição humana constitui-se, ao mesmo tempo, em indivíduo/sociedade/espécie. A educação, de acordo com o pensamento de Morin (2007), deve conduzir a antropoética. A ética, enquanto indivíduo/espécie, necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, culminando na democracia (MORIN, 2007).

A ética deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo e parte da sociedade. Desse modo, com essa tripla realidade, todo desenvolvimento humano deve compreender o conjunto da autonomia de cada um, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à própria espécie (MORIN, 2003).

Nesse viés, Morin (2003) chama a atenção para o surgimento do paradigma ético político deste século, que carece de estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia. E assim, conceber a humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir, não somente para a retomada de consciência de nossa “Terra-Pátria”, mas também permitir que esta consciência torne-se realidade (MORIN, 2003).

Sob esse olhar, o exercício da interdisciplinaridade torna-se vital, tendo em vista a busca incessante que ela promove pela síntese reguladora da unidade de pensamento. Assim, a compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los uns aos outros é um grande problema do ensino. A aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana que precisa ser desenvolvida (MORIN, 2003).

Para se chegar à Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, de acordo com a visão de Morin, precisaríamos da construção de um ponto de vista, que esteja voltado para edificar algo que envolva a vida, a Terra, o cosmos, a humanidade, o homem, o conhecimento e as artes (CARVALHO, 2008).

## 1.2 Interdisciplinaridade

A origem histórica da interdisciplinaridade apareceu desde a Antiguidade Clássica e se estendeu até a Idade Média, quando houve uma divisão do conhecimento em dois grandes segmentos: o *trivium* e o *quadrivium* (SANTOMÉ, 1998 apud LIMA, 2012).

[...] Na Idade Média a proposta se estendeu quando da divisão do conhecimento em dois grandes seguimentos: o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Esse esquema escolar teve continuidade até próximo dos anos 1760, cedendo lugar a outros métodos de ensino mais fragmentados e disciplinares, originando a organização curricular vigente. [...] A ambiguidade faz parte do território da interdisciplinaridade, pois o saber universal não está presente em um único indivíduo, mas no todo da humanidade (LIMA, 2012, p.19-20).

A interdisciplinaridade surge em resposta a uma necessidade observada particularmente nos campos das ciências humanas e da educação. Com vistas a superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados eminentemente por uma epistemologia tendenciosa, com raízes positivistas, no empirismo, no naturalismo e no mecanicismo científico do início da modernidade.

De maneira semelhante, Lima (2012, p. 19), adianta que a interdisciplinaridade surge como uma necessidade científica. Ainda que não seja uma ciência, seu surgimento veio para auxiliá-la. Os princípios norteadores das ciências, universalidade, neutralidade e objetividade culminaram na separação de cada área de atuação devido à implantação de métodos e linguagens próprias. A fragmentação científica dificultou a ocorrência de diálogos entre tais linguagens, gerando um conhecimento desarticulado, dificultando as significações do conhecimento (LIMA, 2012).

A interdisciplinaridade, nessa óptica, vai ao encontro do resgate da unidade e da intersubjetividade (THIESEN, 2007). Nesta perspectiva, Lima (2012) afirma que, ao exercitar a interdisciplinaridade, o ser humano realiza uma busca constante pela síntese que ajusta a unidade do pensamento. Desse modo, para Thiesen (2007) recupera-se a ideia de cultura, o papel da escola e o papel do homem que, nesta ordem, resgata a formação do homem total, formando-o em sua realidade como agente das mudanças do mundo. O mesmo autor realça que identificar um conceito para interdisciplinaridade seria buscar e encontrar seu sentido “epistemológico”, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer (THIESEN, 2007).

Picchi (2010, p. 73) ressalta que integrar e interagir, fazer relações diretas e de maneira apropriada propicia bons resultados. O autor destaca que:

[...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica e exigindo que as disciplinas científicas em seu processo constante e desejável de interpenetração fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si (PICCHI, 2010, p. 73).

O estabelecimento de diálogos contínuos, entre a prática e a teoria, a dúvida como componente formador, a pesquisa como agente do desempenho cognitivo são metas interdisciplinares (LIMA, 2012). No que concerne ao processo de ensino e escolarização, Japiassu (1976) destaca que:

O papel da interdisciplinaridade no processo de ensinar e aprender na escolarização formal é buscar uma articulação entre as abordagens pedagógica e epistemológica. Com seus avanços, limitações, conflitos e consensos, consiste, primordialmente, em estabelecer uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas. Tal objetivo asseguraria a cada um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Numa possível relação interdisciplinar, pode-se abranger o estabelecimento de discursos marcados por relações estruturais (CARVALHO 2008). Nesse sentido, Picchi (2010), assinala que quando se estabelece relações interdisciplinares entre a música e outras áreas de conhecimento de forma ampla, como música e literatura, por exemplo, diversos críticos literários tem relacionado a formalização do contínuo sonoro com a forma de expressão escrita. Assim, a relação texto e significação junto à representação do discurso sonoro e naturalmente a rítmica e a prosódia poética estão em consonância (PICCHI, 2010).

### **1.3 Transdisciplinaridade**

De acordo com Morin (2002), a organização disciplinar foi instituída no século XIX, com a formação das universidades modernas e, no século XX, teve seu desenvolvimento impulsionado por pesquisas científicas. O autor destaca que as disciplinas possuem uma

história, origem, institucionalização, evolução, esgotamento, e encontram-se inscritas na história, nas Universidades e na sociedade (MORIN, 2002).

Libâneo (1994) afirma que a disciplina é o procedimento resultante da delimitação dos discursos em um corpo de objetos, métodos, técnicas e instrumentos; em outras palavras, é uma forma de um saber fragmentado. Ao mesmo tempo, encontra-se em Morin (2002) que a noção de disciplina é fundamental para que se possa entender o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano. O autor a considera como uma categoria organizada dentro das diversas áreas do conhecimento científico. Para ele, o entendimento do termo interdisciplinaridade, advém inicialmente da noção de disciplina (MORIN, 2002).

Carvalho (2008), em estudos sobre a Transdisciplinaridade segundo o pensamento de Morin, ressalta que ela é o resultado natural da síntese dialética causada pela interdisciplinaridade. Ou seja, é o reconhecimento da interdependência entre todos os aspectos da realidade. Dessa maneira, a proposta transdisciplinar, é de que os entrecruzamentos transdisciplinares não propõem um sincretismo entre conhecimentos científicos e religião, ciência e arte, ciência e mito. A ideia é de que se estabeleçam diálogos entre esses circuitos dos saberes. Assim, os saberes transdisciplinares são regados pelas polifonias da arte, da poesia, da filosofia, da ciência, da tradição, sem que se estabeleça nenhuma diferença de natureza ou grau entre elas (CARVALHO, 2008).

O prefixo *trans*, de acordo com Luz (2013), refere-se ao mesmo tempo, ao ‘entre’ e ‘além’ das disciplinas. Por outro lado, a finalidade da transdisciplinaridade é a de ultrapassar a pesquisa disciplinar, pois deve analisar os problemas a partir de diferentes tipos de realidade, não ficando presa a uma visão clássica, e sim atuar pela dinâmica de vários níveis de conhecimento ao mesmo tempo (LUZ, 2013).

A transdisciplinaridade tem como seu principal objetivo a compreensão do mundo mediante a integração dos saberes, quando ligada a uma realidade multidimensional. Dessa forma, por constituir-se de distintas dimensões, gera diferentes níveis de realidade (LUZ, 2013).

Em conformidade com Luz (2013), o homem tem sua vida individual e social estruturada pela educação. A ação desta sobre cada indivíduo permite que as pessoas possam moldar seu futuro a partir da formação que lhes é ofertada. Esse modelo de educação que tem sido praticado em grande parte das escolas está muito distante dos novos desafios impostos pela pós-modernidade, que tem exigido maior integração e diálogo entre os conhecimentos (LUZ, 2013).

A transdisciplinaridade é uma atitude teórica conceitual-metodológica portadora de domínio cognitivo que se encontra além das disciplinas (CARVALHO, 2008). Ela vai além de

demandar um conhecimento sólido das áreas, porque também as ultrapassa, no sentido de alcançar a complexidade de problemas, como os sócio-históricos (CARVALHO, 2008).

A respeito de uma educação transdisciplinar, Luz (2013) enfatiza que ela:

[...] reforça a necessidade de se ter uma educação permanente que aponte para a formação integral do homem em todos os sentidos e que seja praticada desde os primeiros momentos até a universidade. [...] faz-se necessária, como solução inicial para a implantação de uma cultura transdisciplinar nas escolas, a criação de oficinas de pesquisas transdisciplinares destinadas a reunir educadores e alunos em torno dessa questão no ambiente escolar (LUZ, 2013, p. 201).

Nesse sentido, de acordo com o autor, a introdução da proposta transdisciplinar visa construir uma educação que agregue os saberes transdisciplinares em prol da transformação da realidade, partindo da mudança pessoal, como algo que reposicione nosso olhar sobre os objetos e também nossa visão da realidade (LUZ, 2013).

Sob esse olhar, torna-se pertinente discutir os significados do pensamento complexo defendidos por Morin, e associá-los, na medida em que seu pensamento contribui para a compreensão da proposta de reforma do pensamento e, conseqüentemente, com a educação integral do ser humano em todas as suas possibilidades.

#### **1.4 Educação integral do ser humano**

Para a educação integral do sujeito é preciso considerar diversos aspectos e sua condição mais ampla:

[...] o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Adotar a concepção de educação integral como formação integral do ser humano implica, segundo Guará (2006), uma reorganização dos referenciais conceituais e metodológicos da prática pedagógica, pois é preciso,

Uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Tal concepção, ao trazer o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação, agrega a ideia de homem integral, ou seja, considera a indivisibilidade de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais. Assim, a tarefa prioritária da educação integral seria: “a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Nessa perspectiva, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Desse modo, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano, como ser multidimensional (GUARÁ, 2006).

De acordo com Lima (2007), ao longo do tempo, o homem, tem buscado o desenvolvimento no sentido de adequar-se à sociedade. Em sua visão, a interdisciplinaridade contempla três vertentes básicas para isso: priorizar aspectos epistemológicos, que visem à construção de uma teoria interdisciplinar; buscar uma síntese conceitual, unificando o saber científico e, em terceiro lugar, buscar promover uma reflexão cognitiva dos saberes disciplinares em interação (LIMA, 2007).

Esta interlocução torna-se necessária para o estabelecimento de novas formas de relações no processo pedagógico e suas intervenções. De acordo com Sá (2013, p. 145): “é preciso que levemos para a escola contemporânea o debate sobre a necessária concepção complexa da realidade, uma concepção, que religa os saberes, que tece uma visão e compreensão complexa do processo pedagógico escolar e de suas mediações”.

Para Fazenda (2003), a educação só tem sentido no encontro, numa relação em que haja reciprocidade entre educador-aluno, amizade e respeito mútuos. Para a autora, aluno e educador são sujeitos de uma mesma situação e cabe a eles, de forma conjunta, decifrar o mundo, assim: “Só no verdadeiro diálogo, no autêntico encontro, há a real interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2003, p. 39).

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos (KERSTENETZKY, 2006; CAVALIERI, 2002; COELHO, 2002). Nesse entendimento, a ampliação da jornada escolar pode proporcionar uma melhor qualidade do ensino (KERSTENETZKY, 2006). Já Cavalieri (2002) afirma que esta

ampliação por si só não garante a qualidade, pois é preciso efetivar as ações de modo a atender as demandas reais da educação integral.

É preciso considerar o objetivo final da educação integral e compreender a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, observando os meios pelos quais são utilizados para a formação do sujeito (CAVALIERI, 2002). O direito a uma educação de qualidade é fator fundamental para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais (MEC, 2010).

Nessa perspectiva, Thiesen (2007) ressalta a importância da interdisciplinaridade na educação integral e afirma que ela:

[...] está impulsionando informações ao pensar e no agir humano em diferentes sentidos. Retoma aos poucos o caráter de interdependências e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas, recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si (THIESEN, 2007, p. 99).

Nesse enfoque, pode-se compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, ou intelecto, mas, também, a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos (MORIN, 2003, THIESEN, 2007). Sob esse olhar considera-se a criatividade das pessoas na complementaridade dos processos, na completude das relações, na auto-organização, no diálogo, na atitude crítica e reflexiva. Para o autor, a visão articuladora rompe com o pensamento disciplinar, hierárquico, fragmentado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo (THIESEN, 2007).

De acordo com Cesar (2011), ao levarem-se em conta os aspectos afetivos, sociais e físicos, a educação não se esgota no espaço físico nem no tempo que o aluno permanece nela. Para a autora, passar mais tempo em atividades significativas pode tornar-se sinônimo de educação integral. Nesse raciocínio, ela ressalta que é preciso favorecer e fortalecer a compreensão de que esses espaços podem agir como agentes educativos, mesmo não sendo a escola o único espaço de educação, pois é necessário, também, o envolvimento da sociedade na educação (CESAR, 2011).

Diante do exposto sobre a necessidade da formação integral do homem, compreendido em sua totalidade, torna-se oportuno considerar propostas que possibilitem ao sujeito refletir sobre esses tempos e esses espaços, levando-o a reconhecer a partir de suas relações diversos aspectos, sejam eles afetivos, sociais, físicos ou biológicos. Partindo do

campo das artes, em especial da área da música, foco deste estudo, apresenta-se, a seguir, uma relação entre a música e as outras áreas de conhecimento sob o prisma da interdisciplinaridade e como vêm se organizando no contexto educacional.

## 1.5 A educação musical

No início do século XX, no contexto educacional, emergiram propostas de natureza artística, com possibilidades de atuar nos âmbitos individual e coletivo, na busca por aprimorar a sensibilidade humana em sua relação com a arte (FONTERRADA, 2008, p. 96).

Durante a década de 1970, a disposição da prática em sala de aula enfatizava procedimentos pedagógicos, currículo e conteúdo musicais existentes entre educadores e filósofos. Emergiram também reflexões a respeito da prática musical, destacando os aspectos sobre o valor da música e da educação musical (FONTERRADA, 2008).

Um modelo desenvolvido pelo educador musical, Keith Swanwick, pertencente à chamada segunda geração de educadores musicais, o “modelo espiral”, indica que o educador pensava a estética a partir de sua raiz, que indicava o “conhecimento obtido pelos sentidos, a base sensorial a partir da qual habilidades e consciência de expressão e de forma são postos a trabalhar artisticamente” (SWANWICK, 1994, apud FONTERRADA, 2008, p. 111). Swanwick desenvolveu o modelo espiral, no qual a criança passava por diferentes blocos que compreendiam: “material”, “expressão”, “forma” e “valor”. Em cada bloco, experimentava-se uma proposta, atividade ou ação. Inicialmente, de maneira intuitiva e, posteriormente, pela análise (FONTERRADA, 2008).

Nesse direcionamento, o modelo de Swanwick para chegar ao lógico, parte do intuitivo, do particular para chegar ao universal e se constitui segundo Fonterrada (2008), em um exercício de interpretação pessoal da experiência de vida (FONTERRADA, 2008).

Em continuidade a esse raciocínio, Fonterrada posiciona-se no sentido de que o crescimento, em qualquer instância que se faça, emerge de forma intuitiva e é nutrido e direcionado pela análise. Para a autora, ao se observar e participar do fazer musical das crianças, torna-se possível detectar estruturas e processos antes ignorados (FONTERRADA, 2008).

Considerando-se que importantes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música no século XX, de modo geral, observa-se um padrão de condutas pertinentes a cada método. Em síntese, a autora conclui que:

[...] enquanto Kodaly destaca o papel do canto coral, embora uma e outra abordagem abrigue os dois modos de expressão. Algumas das propostas são mais estritas e têm como objetivo desenvolver habilidades específicas: Suzuki interessa-se pelo desenvolvimento da habilidade instrumental, enquanto Kodaly enfatiza o cantar em grupo e a capacidade de leitura e escrita. Orff dá preferência a expressão e a criação enquanto Dalcroze enfatiza a integração musical e movimento, nenhum dos dois se preocupando demasiadamente em fixar procedimentos de leitura ou técnicas instrumentais avançadas. Willems, embora em sua proposta enfatize o desenvolvimento da audição, a sensibilidade e a racionalidade, na prática, cuida mais dos aspectos físicos e mentais em torno da escuta, citando a importância do envolvimento afetivo da criança, mas não se detendo muito sobre a maneira de promover essa faceta da musicalização, algumas propostas mostram a importância da integração de linguagens artísticas (Dalcroze, Orff), enquanto outras se concentram no desenvolvimento musical da criança sem aproximação com outras formas de arte (Suzuki, Kodály, Willems) (FONTERRADA, 2008, p. 178).

De acordo com Moreira (2013), a chamada primeira geração de educadores musicais do séc. XX contribuiu para o rompimento de alguns princípios de educação adotados no séc. XIX. Entretanto, na relação com o aluno, o desenvolvimento da criatividade acontecia com algumas limitações (MOREIRA, 2013).

Segundo Fernandes (2000), os educadores da segunda geração foram os responsáveis pelos métodos contemporâneos de educação musical: “Suas proposições foram sistematizadas com ênfase no princípio pedagógico, sendo menos prescritivas e apresentando sugestões e relatos de atividades mais flexíveis” (GAINZA 1988, apud MOREIRA, 2013, p. 19).

Torna-se importante destacar que, apesar de a Lei n. 11.769/08<sup>2</sup>, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música ser recente, muitas escolas já incluíram a música em seus currículos. Vários aspectos em relação à música na escola merecem destaque por sua relevância. Um destes aspectos refere-se ao espaço da música na escola, sua inserção na matriz curricular e as adaptações necessárias.

No item que se segue, apresentam-se alguns aspectos sobre a música na educação integral e suas contribuições para o processo pedagógico.

---

<sup>2</sup> Lei que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular (porém não exclusivo), que altera o parágrafo 2º da LDB/9394/96.

## 1.6 A educação musical na educação integral

No contexto da Escola de Tempo Integral, a educação musical deve ser vista como uma ferramenta importante na prática pedagógica, pois esta traz em si a responsabilidade de formar um ser humano capaz de intervir positivamente na sociedade em que vive (SILVA, 2010).

De acordo com Fernandes (2000), a educação musical deve fazer parte do processo educativo do ensino regular, seja ele público ou privado, pois contribui para a formação do indivíduo em sua totalidade. Para o autor, a educação musical precisa estar presente principalmente na educação básica, em que o aluno passa grande parte de sua infância e adolescência na escola.

Para Howard (1984), a educação musical auxilia o despertar do indivíduo para faculdades ainda não conhecidas: “quantas vezes temos encontrado pessoas que se consideram como totalmente inaptas para compreender ou praticar a música, a não ser que fosse por herança” (HOWARD, 1984, p. 47). Para este autor, a música toca o ser humano em sua vida interior. Ela oferece estímulos que atingem o indivíduo em sua dimensão estética, psicológica, fisiológica, social e espiritual. Dando prosseguimento a essa ideia, ele ressalta que a música é capaz de organizar e flexibilizar o tempo interno do aprendiz.

Fonterrada (2007) refere-se ao poder da música sobre o ser humano. De acordo com a autora, existe uma série de evidências a respeito do poder da música sobre o ser humano e de sua capacidade em atingir profundas regiões da psique, não facilmente acessíveis pela comunicação verbal.

Algumas contribuições apontadas por Fonterrada (2007) partem do pressuposto de que diferentes campos do saber precisam se aproximar, para que o ser humano avance a partir da colaboração com outras áreas de conhecimento, e reconheça a importância de se pesquisar novas propostas no contexto da educação, e se estabeleçam diálogos que possam beneficiar as partes envolvidas.

A música atua em domínios mais amplos em um contexto de educação em geral. Ela contribui para a emotividade, auxilia o sujeito a organizar emoções, reconhecer-se socialmente enquanto toca um instrumento musical, enquanto exterioriza-se através da música em um determinado grupo ou comunidade (HOWARD, 1984). Nesse sentido, a música provoca uma atividade ao mesmo tempo física e psíquica na pessoa. Em seu entendimento, a educação musical quando é bem apreendida pela criança é capaz de “mostrar-lhe como suscitar em si

emoções originais, autênticas, de um lado, e como transformar, de outro lado, as emoções que nos assaltam do exterior” (HOWARD, 1984, p. 85).

Fernandes (2000) destaca que a formação integral do indivíduo contribui para desenvolver nele potencialidades latentes, naturais a todo o ser humano. A preocupação da escola deve estar voltada para a formação integral do aluno, a educação de sua sensibilidade, o desenvolvimento de suas percepções. Nessa óptica, o autor enfatiza a importância da educação musical, uma vez que esta introduz o sujeito no discurso musical, buscando trabalhar desde a consciência do ambiente sonoro que o rodeia, assim como possibilitar um entendimento crítico por parte do aluno, que pode ampliar sua percepção através da experimentação de sons e de possibilidades de expressão. A educação das sensibilidades configura-se, nessa visão, como um dos principais objetivos da Educação Musical (FERNANDES, 2000).

Segundo Fernandes (2000), a música proporciona diversas oportunidades para integrar o crescimento cognitivo e afetivo dos alunos. Para ele, a música abrange percepção e sentimentos que configuram-se em fator fundamental no desenvolvimento do sujeito (FERNANDES, 2000). No contexto de educação, o educador musical necessita priorizar a essência, combinar a sensibilidade com a sensibilidade técnica, valorizando o processo antes do resultado final, para que isto sirva como forma de despertar faculdades que acompanharão o estudante em sua vida adulta (HOWARD, 1984).

Outros benefícios que o aprendizado musical favorece é o desenvolvimento da espontaneidade e da confiança (FERNANDES, 2000). Para o autor, isso contribui para a promoção, o desenvolvimento da comunicação, interação. Benefícios podem estar no desenvolvimento da comunicação e na “socialização, na capacidade de discernimento e análise da autodisciplina, da concentração, da subordinação dos interesses pessoais aos interesses grupais, o desenvolvimento da autocrítica, da sensibilidade aos valores qualitativos” (KOELLREUTTER, 1990 apud FERNANDES, 2000, p. 32). Esses ganhos, muitas vezes, podem se refletir na superação de medos, inibições e preconceitos (FERNANDES, 2000). Nesse contexto, basicamente, pode-se dizer que a Educação Musical, enquanto um conjunto de atividades artísticas, intelectuais e lúdicas, tem efeito promotor da saúde porque atua diretamente na capacidade de concentração, na disciplina, na capacidade de pensar, na autoconfiança, na memória e na sensibilidade humana (KOELLREUTTER, 1998).

Para Koellreutter, o objetivo da educação musical nas escolas é a formação humana, pois de acordo com ele, cabe a educação musical nas escolas “a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais”. De acordo com suas

convicções, “O humano, como objetivo da educação musical” (KOELLREUTTER, 1998, p. 39-45, apud BRITO, 2011, p. 43-44).

Um fator extremamente importante está ligado a atuação do educador musical. Silva (2010) chama atenção para a atuação do educador musical enquanto agente facilitador do desenvolvimento das relações sociais entre alunos. De acordo com Loureiro (2003, p. 190), “é necessário interagir e complementar as práticas pedagógicas, como procedimentos organizados com os modos de pensar e agir, com as experiências vividas e os estímulos diversos que cercam o mundo das crianças e dos jovens”. A autora faz em sua abordagem considerações importantes sobre o ensino de música no Ensino Fundamental. Considera a educação musical como meio de desenvolver o ser humano para a sociedade (LOUREIRO, 2003).

Nessa perspectiva, a música pode proporcionar experiências positivas e relevantes, quando existem encontros onde se estabelece a forma como se irá trabalhar e os instrumentos que serão utilizados entre alunos, professores e coordenação (LOUREIRO, 2003). Segundo Loureiro (2003), a elaboração de um currículo, além de motivação, exige investimento em novos projetos, novas propostas de realização de atividades e atitudes que visem trabalhar o gosto e o senso crítico-musical dos alunos.

As metas e objetivos do ensino de música na escola, e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico, tornam-se um fator determinante quando relacionados ao conteúdo a ser ensinado, onde estão inclusos os processos, oportunizando experiências musicais diversas no contexto escolar. Algo que precisa ser explorado e refletido (PENNA, 2008).

De acordo com Penna (2012), a música é uma experiência humana que transcende as propriedades físicas do som, abarcando a relação do homem com o som e os significados que lhes atribui. Desse modo, a música precisa ser entendida como uma linguagem socialmente construída (PENNA, 2012).

A compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente aprendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2012, p. 31).

Nesse sentido, o “ser sensível à música” está relacionado com uma sensibilidade adquirida e edificada num dado processo, em que cada indivíduo desenvolve suas potencialidades a partir do estímulo musical (PENNA, 2012).

De acordo com Penna (2012), a musicalização tem a capacidade de desenvolver no indivíduo, de forma perceptiva, sua sensibilidade, pois considera o material sonoro significativo quando está relacionado e articulado às experiências adquiridas. A autora compreende que o processo de musicalização deve adotar um conceito de música que abarque e acolha as diferentes formas sonoras disponíveis na atualidade. Desse modo, estão inclusas nesta ideia, músicas de diferentes culturas inclusive aquelas que fazem parte da experiência dos alunos (PENNA, 2012, p. 48). A musicalização nesse sentido, de acordo com a autora, acontece de maneira significativa para o aluno, já que contribui para uma formação educativa mais extensa, pois, estaria direcionada ao desenvolvimento do aluno como sujeito social (PENNA, 2012).

Em tempos de avanços tecnológicos, Penna (2012) considera importante trabalhar com a música do cotidiano repercutida através da mídia. O objetivo da educação musical na escola configura-se numa proposta de mudança de vida do aluno, com possibilidades de estabelecer relações com a música e a arte. Assim, a autora observa que o ganho é bem maior quando se trabalha a partir da realidade cotidiana de vida dos alunos, pois, nesse caso, existe a possibilidade de desenvolver o seu senso crítico (PENNA, 2012).

Uma forma de despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada, segundo Duarte et. al. (2009), é a apreciação musical. Desse modo, “ao ter a música como referência qualitativa e crítica”, a apreciação musical possibilita aprimorar a qualidade da audição e, com efeito, contribui de forma significativa na formação humana do sujeito (DUARTE et. al., 2009, p. 119).

Schafer (1991) acredita que é preciso uma “limpeza dos ouvidos”, o que seria a expansão de nossa percepção auditiva. Dessa forma, ele nos convida a ampliar nossa escuta, para que possamos perceber os sons de diversos ambientes. Para tal, o autor utiliza estratégias para sensibilizar o ouvido de seus alunos para que estes possam vir a conscientizar e conseqüentemente valorizar o sentido da audição. A proposta de Schafer tem inspirado educadores musicais e compositores em geral, a partir do momento em que a percepção auditiva ampliada da “paisagem sonora” contribui de forma motivadora para uma ampliação das possibilidades expressivas da música.

Para uma melhor compreensão da proposição do educador, compositor e artista plástico Murray Schafer é preciso conhecer os conceitos de “Paisagem sonora” defendida pelo autor. Estas ideias foram apresentadas no final dos anos 60 pelos pesquisadores da Simon Fraser University no Canadá, tendo como líder do grupo Murray Schafer. Este grupo de pesquisa criou o World Soundscape Project (WSP) com a proposta inicial de estudar o meio ambiente sonoro. Entretanto, esta filosofia de estar atento ao som natural de ambientes já encontrava adeptos,

entre eles, alguns músicos e compositores do século XX, e que podem ser observada em suas obras.

De acordo com Schafer, existem diferentes formas de paisagens sonoras e cada uma delas é representada por povos e por diferentes culturas. Alguns músicos da contemporaneidade como John Cage e Hermeto Pascoal têm adotado e utilizado de estratégia para compor obras musicais que não são realizadas por instrumentos musicais convencionais. Logo, o conceito de “paisagem sonora” amplia a consciência em relação aos sons que queremos manter no nosso ambiente e aqueles sons desnecessários, que nos causam danos de diversas ordens (SCHAFER, 1991).

Schafer propõe a partir da escuta uma “limpeza dos ouvidos”, por isso utiliza a expressão “ouvido pensante”, pois de acordo com ele, o sentido da audição ao contrário de outros órgãos, são expostos e vulneráveis. Assim, o autor explica que podemos fechar os olhos, entretanto, nossos ouvidos não, porque estão sempre abertos. A capacidade visual possibilita-nos focalizar e apontar o que queremos. Já nossos ouvidos “captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções” (SCHAFER, 1991: 67).

O termo paisagem sonora, segundo Schafer, inclui todos os elementos constituintes do universo da sonoplastia: o som, o silêncio, o ruído, os timbres, as amplitudes, a melodia, a textura e o ritmo, ou seja, o campo de estudo acústico seja qual for. Assim, ele propõe um novo “olhar” sobre o mundo tendo como viés a escuta, direcionando novos caminhos para a atuação sobre o ambiente sonoro. O termo *soundscape* (paisagem sonora) criado por Schafer a partir do termo *landscape* (paisagem) refere-se a “qualquer ambiente sonoro ou, qualquer porção do ambiente sônico visto como um campo de estudos, podendo ser esse um ambiente real ou uma construção abstrata qualquer, como composições musicais, programas de rádio, etc”. (SCHAFER, 1977: 274-275).

Um aspecto que o autor alerta e que está presente em seu livro “o ouvido pensante” é que a poluição sonora das grandes metrópoles, como ruídos e sons acima de nosso limite de audição, embora façam parte da paisagem sonora, impossibilitam que as pessoas ouçam as frequências mais baixas, e desse modo, torna-se inimiga da percepção auditiva por saturar os ouvidos da sociedade urbana e industrial. Desse modo, por acontecer com certa frequência e muita das vezes, de acordo com Schafer, até “esconde” os sons mais sensíveis dos ambientes (SCHAFER, 1991).

Para Schafer (1991, p. 282), “o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto

com couraça blindada”. O que vem a reafirmar que o professor deve manter-se sensível e aberto a mudanças.

Penna (2012) acredita que a articulação entre áreas do saber pode ser produtiva, se estas se apoiarem em abordagens interdisciplinares. Nesse sentido, ações educativas fundamentadas podem contribuir e aprimorar a qualidade do ensino, beneficiando a prática pedagógica. Segundo a autora, quando se estabelece diálogos entre manifestações artísticas no contexto da sala de aula, é possível “promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos” (PENNA, 2012, p. 94).

Especificamente, algumas subáreas, como a educação musical e a etnomusicologia, têm se mostrado mais permeáveis à visão interdisciplinar, outras, se atêm mais a uma visão “individualista” de pesquisa e de conhecimento (FREIRE, 2010b). De acordo com Freire (2010b), a prática da interdisciplinaridade pressupõe a interação entre diferentes campos de conhecimento, pois esta:

[...] não pressupõe a descaracterização dos diferentes campos de conhecimento, e sim a interação entre eles (sobretudo a partir de equipes interdisciplinares de pesquisa), essa abordagem torna-se particularmente interessante sob o enfoque pós-moderno, pois possibilita transitar através de limites antes considerados definitivos (FREIRE, 2010b, p. 85).

De acordo com Fonterrada (2007), pesquisas com o tema música e educação musical e sua relação com outras áreas do conhecimento, tem buscado pontos de contato que estimulem a reflexão e a melhor compreensão do significado da música para o homem. Esta busca tem procurado conhecer o papel que ela pode desempenhar na atualidade (FONTERRADA, 2007).

As metas e objetivos do ensino de música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico tornam-se um fator determinante, quando relacionado ao conteúdo a ser ensinado, onde estão inclusos os processos, oportunizando experiências musicais diversas no contexto escolar. Nesse contexto, o educador deve repensar profundamente a prática e seus pressupostos, articulando esforços tanto no plano da ação como da reflexão (PENNA, 2008).

Diante do exposto, acredita-se que a interdisciplinaridade pode exercer significativas mudanças na qualidade da educação, assim como na educação musical escolar, por intermédio de seus processos de ensino.

## Capítulo 2

### PANORAMA SOBRE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

De acordo com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD, 2009), no contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do séc. XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico.

Conforme a Lei nº 9.394/96, Art. 34, resolução CEB/CNE nº 04/2010, Art. 12 e Resolução CEB/CNE nº 07/2010, o Ensino Fundamental será ministrado em tempo integral de acordo com os sistemas de ensino. Cabe aos sistemas educacionais definir o programa das escolas de tempo integral (turno e contra turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o ano letivo), em virtude da amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto da Educação Básica, que exige nova organização e gestão do trabalho pedagógico (MEC, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 indicou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como horizonte da política pública educacional, perfazendo uma carga horária anual de pelo menos 1.400 horas. De acordo com o Artigo nº 34 desta lei, a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência do aluno na escola. Assim, fica a critério dos sistemas de ensino a implantação do tempo integral (BRASIL, 1996).

Visando expandir a escola de tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, com duração de dez anos, foi elaborado para se desdobrar em planos estaduais e municipais de educação. Como objetivo e meta, apresentou-se a necessidade de ampliar, progressivamente a jornada escolar (BRASIL, 2001).

Atualmente, a jornada escolar em período integral proposta pelo MEC é de 8 horas diárias (BRASIL, 2011). Nessa extensão, as aulas têm início às 7 horas, e término às 15 horas, sendo oferecidos 35 minutos de intervalo ao longo do período, para os anos iniciais e, de 25 minutos para os anos finais. Compreende-se por período inicial, turmas de 1º ao 5º ano e, anos finais, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A permanência do aluno na unidade escolar fica distribuída conforme a carga horária definida na Matriz Curricular, pois nesse contexto

encontram-se as ofertas de atividades diárias em diversos campos, o caso dos campos temáticos (BRASIL, 2011).

O campo temático “Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares”, possui carga horária de 7hs semanais desenvolvidas durante o período de almoço, abrangendo os cinco dias da semana. Essas atividades possuem caráter formativo e informativo nos aspectos relacionados à higienização e à alimentação dos alunos. O campo temático ministrado no turno vespertino é distribuído em 15hs semanais de 45 minutos cada, não sendo alterada a carga horária estabelecida na Matriz Curricular. Nesse período, como forma de ampliação da aprendizagem são desenvolvidas atividades de apoio à alfabetização e ao letramento, atividades esportivas, artísticas e culturais e também, apoio à matemática. Salienta-se que, o currículo da Escola de Tempo Integral encontra-se ancorado no Art. 37 da Resolução da Câmara de Educação Básica/CEB, e do Conselho Nacional de Educação/CNE nº 7/2010.

Vale destacar também, que no Art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, sendo os conteúdos referentes a essas temáticas, ministrados no âmbito do currículo. Em especial nas áreas de Arte e História (BRASIL, 2008).

Por outro lado, o PNE subsequente, o de 2011, em uma de suas metas para a educação em tempo integral, acrescenta um aumento da oferta em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2011). A ampliação da oferta de educação em tempo integral compreende o decênio 2011-2020. De acordo com plano, a estratégia para alcançá-la é:

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

Neste plano, também foram fixadas 20 metas, chamadas “multidimensionais”. Estas são acompanhadas de estratégias que têm como base levantar um amplo diagnóstico da educação nacional. Como, por exemplo, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), ocorrida em 2010, com contribuições diversas recebidas durante o longo processo de discussão

e elaboração da proposta pelo Ministério da Educação. (BRASIL 2011). Nessa versão, destaca-se, entretanto, a necessidade de associar às metas, uma série de estratégias a serem implementadas pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios em regime de colaboração. Desse modo, acredita-se que são estratégias que orientam a atuação do poder público e a mobilização da sociedade civil organizada (BRASIL, 2011).

O prazo estabelecido pelo governo federal para o cumprimento dessas metas vai até o ano de 2020 (BRASIL, 2011). Diante disso, consideraram-se os indicadores relativos aos patamares atuais e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação, bem como uma projeção de investimentos públicos em educação. Maiores esclarecimentos estão contidos nas notas técnicas apresentadas no documento de 2011, onde se procura esclarecer como o governo federal pretende atingir tais metas. A ideia estaria ancorada no aprimoramento do regime de colaboração federativa e na efetiva participação da sociedade brasileira (BRASIL, 2011).

Alguns estudos cujo escopo procura analisar a viabilidade das metas do PNE (2011) e fornecer as bases para o debate nacional sobre os investimentos em educação apontam que as políticas públicas educacionais em execução, se somadas aos desafios propostos pelo novo PNE, carecem de investimentos públicos graduais, de modo que se atinja 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2020. Alguns desses estudos estão demonstrados na planilha que acompanha a meta 20, que resume a previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB (BRASIL, 2011).

Por sua vez, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) sobre investimento público em educação, de 2000 a 2010, demonstram crescimento<sup>3</sup>. As estatísticas mostram uma estimativa de que o investimento público em educação atingiu 5,1% do produto interno bruto (PIB), em 2010. Conforme o instituto houve aumento de 1,1 ponto percentual nos últimos dez anos.

Recentemente, o Congresso Nacional, através da Lei 13.005, aprovou o PNE para 2014, também com vigência por 10 anos, a contar da publicação desta Lei, datada de 25 de junho de 2014, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal. No documento, constam também metas voltadas para diversos tipos de formação, desde a Educação infantil até o Ensino Superior. Com atenção para a Educação

---

<sup>3</sup> Dados publicados no portal do INEP - em 19 de janeiro, de 2012.

Inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação de plano de carreira para professores, bem como a gestão e o financiamento da Educação (BRASIL, 2014).

Uma proposta de Educação Integral, de acordo com o MEC, pressupõe políticas integradas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. Nesse entendimento, considera-se que o tempo qualificado é aquele que une atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui-se para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente (MEC/SECAD, 2009).

A partir desse breve panorama apresentado, observa-se a importância da extensão do tempo associada à qualidade do ensino. Tais ações, sobretudo, carecem de investimentos em educação que viabilizem o investimento público a partir do cumprimento das metas estabelecidas no PNE para a ampliação dessa jornada. É preciso, entretanto, considerar todas as atividades que compõem o período de permanência do aluno na escola e conseqüentemente dos profissionais que ali atuam.

## **2.1 Concepções de escola de tempo integral**

O discurso das propostas de extensão do período diário de escolaridade implica a retomada do perfil da educação brasileira no que diz respeito a sua história relativamente recente. Segundo Paro et. al. (1988), as discussões começam na década de 20, sendo que os primeiros elementos da proposta de regime integral aparecem na década de 50. Nesse período, encontra-se em plena vigência o movimento denominado por Jorge Nagle (1920) de “entusiasmo pela educação”. Em conformidade com Paro et al (1988), o movimento caracterizava-se pela supervalorização da educação como fator capaz de resolver todos os problemas da sociedade. Defendia-se que o Estado deveria ter a obrigação de abrir as portas da escola para uma população que não tinha acesso a ela (PARO et. al., 1988).

No final da década de 1920, surgiu o movimento denominado “otimismo pedagógico” (PARO et. al., 1988), que introduziu e processou de forma sistemática as ideias da Escola Nova no âmbito da educação brasileira. Nesse contexto, o termo “integral” ainda não dizia respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim, fazia referência ao papel da escola em sua função educativa (PARO et. al., 1988, p. 190).

Na década de 1950, surgiram as propostas de educação integral denominadas “sistemas escolares” (PARO et. al., 1988). Com bases escolanovistas, mas preocupadas com a educação integral na formação das camadas populares, a escola é tida como instituição em condições de contribuir para a instauração de uma ordem social democrático-liberal, que só seria possível formando o cidadão com noções de direitos e deveres, e desenvolvendo nos alunos valores, como autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação (PARO et. al., 1988).

De acordo com o texto referencial para o debate nacional elaborado pelo MEC, Série Mais Educação, sobre Educação Integral (BRASIL, 2009), Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Escola Nova, defendia a implementação de um Sistema Público de Ensino para o país (BRASIL, 2009). O referido educador sonhava com uma proposta de educação em que as crianças tivessem acesso a um programa completo que abarcasse a aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes, desenho, música, dança e educação física, saúde. Para ele, as instituições de ensino em tempo integral deveriam fornecer alimento à criança, pois a situação de desnutrição no contexto do Brasil prejudicava os alunos na aprendizagem (TEIXEIRA, 1959).

Durante a década de 1960, na presidência do INEP, Anísio Teixeira, a pedido do então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, coordenou a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, em parceria com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros defensores da educação brasileira. Essas ações culminaram na criação do Sistema Educacional da capital como modelo educacional para o país (MEC/SECAD, 2009, p. 16).

O referido sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral. Brasília construiu “Escola-Classe”, “Jardins de Infância” e “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas essas escolas atendiam aproximadamente 30.000 habitantes (MEC/SECAD, 2009).

Na década de 1980, Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs totalizaram cerca de quinhentos prédios escolares no estado do Rio de Janeiro. Por sua estrutura, possibilitavam abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Isso culminou em diversas abordagens sobre essa implantação, destacando seus “aspectos inovadores e também suas fragilidades” (MEC/SECAD, 2009, p. 16).

Diante do exposto, observa-se a importância que essa modalidade de ensino exerce diante de nossa sociedade contemporânea. Como exemplo, o acesso a atividades culturais e artísticas, oportunizando experiências, como aprendizagem de música, dança e educação física,

e ainda alimento às crianças carentes e outras ações significativas que são adquiridas com a ampliação da jornada escolar.

## **2.2 Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB**

Um recurso utilizado pelo governo federal para aumentar a oferta de atividades nas escolas públicas com o objetivo de ampliar a jornada escolar e a organização curricular para promover a Educação Integral é o Programa Mais Educação. Estratégia criada pela Portaria Interministerial nº 17/2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A prioridade desse programa é atender escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é calculado de acordo com o desempenho do aluno em avaliações e taxas de aprovação (MEC, 2010).

De acordo com o MEC, essa estratégia tem sido uma das principais ações do governo federal para ampliar a oferta de educação em tempo integral, por meio de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. Nesse sentido, acredita-se que esta estratégia contribua para a diminuição das desigualdades educacionais e também para a valorização da diversidade cultural brasileira. Esse programa conta com a participação dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e também da Controladoria Geral da União (CGU) (BRASIL, 2014).

Para uma melhor compreensão do que está previsto no PNE de 2014, apresentam-se informações sobre educação em tempo integral previstas na meta 6 do documento. Atualmente, estima-se que existam quase 64 mil escolas distribuídas em 4.999 municípios, atendendo, aproximadamente, 5,8 milhões de alunos, o que representa em torno de 11,6% dos alunos matriculados em toda a educação básica (BRASIL, 2014). Para atender a proposta é necessário: “apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares” (BRASIL, 2014, p. 4).

A referida meta orienta o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas, em que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, seja igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo. Inclui também, a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

Na estratégia 6.2, da meta 6, a proposta é “instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para

atendimento em tempo integral” (BRASIL, 2014, p. 4). De forma prioritária, a estratégia visa atender comunidades pobres e com situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014, 2014). A estratégia 6.3 visa manter, ampliar e reestruturar as escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, salas de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, e a produção de material didático e formação de recursos humanos (BRASIL, 2014). Na estratégia 6.9, destaca-se a adoção de medidas para aperfeiçoar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014). Na meta 7, a proposta é de fomentar a qualidade da educação básica, com melhoria da aprendizagem, de forma a atingir as médias nacionais propostas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 1** - Médias nacionais a serem atingidas pelo IDEB entre 2011 e 2021 previstas na Meta 7 - Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação PNE – 2011/2020.

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

**Fonte:** (MEC, 2014).

O programa do IDEB é dividido por macrocampos que apresentam diversas atividades definidas, tais como: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2007). O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar, na aprovação e na evasão e,

também, no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil (BRASIL, 2007).

Assim, entende-se que, aumentando a nota da escola na avaliação - quanto menos repetências e desistências houver, melhor será a classificação da escola - numa escala de zero a dez. Desse modo, o IDEB pressupõe um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados fornecidos por escolas, municípios e estados, visando identificar quem são aqueles que mais precisam de investimentos para depois cobrar resultados (BRASIL, 2007).

Pode-se dizer, a partir do exposto, que a melhoria da qualidade da educação proposta pelo IDEB precisa ser derivada do aumento da aprendizagem, e não somente da seleção do aluno. E que a proposta de avaliação prioriza atingir maior número de estudantes capacitados com vistas a sua promoção, e não da promoção sem critério de “mérito”, ou apenas pela preocupação da melhora dos indicadores.

### **2.2.1 Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação - FUNDEB**

Para efetivação do que está garantido na lei e contemplado em planejamentos, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2006. Diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que envolve apenas o Ensino Fundamental, o FUNDEB engloba toda a educação básica, desde a creche até o Ensino Médio (BRASIL, 2007).

Desse modo, Santos (2009, p. 25) ressalta que “[...] para cada aluno matriculado em tempo integral no Ensino Fundamental, o investimento será 25% maior que o aluno em tempo parcial no mesmo nível de ensino. Para os alunos do Ensino Médio em tempo integral, o investimento deverá ser 30% maior”.

Nesse sentido, ressalta-se a preocupação com a qualidade do ensino básico. Investimentos em todas as esferas da educação precisam ser disponibilizados para que as propostas de melhoria na qualidade do ensino público – tão reivindicadas pela sociedade – possam realmente se consolidar, considerando a proposta de extensão progressiva da educação em tempo integral do Ministério da Educação.

### 2.3 A educação integral em Goiás

Com o aumento gradativo de escolas de tempo integral, nos anos de 2013 e 2014, a ampliação da oferta de educação integral, em Goiás, acontece por meio da parceria com o Programa Mais Educação. A proposta do estado de buscar parcerias fora do espaço físico das escolas objetiva viabilizar a educação integral do aluno. São iniciativas que por meio de Organizações sociais e diferentes secretarias municipais e estaduais visam ações formativas de gestores, coordenadores e educadores para a educação integral; formação continuada para as equipes gestoras e professores que atuam nas unidades educacionais de tempo integral, assim como o mapeamento das práticas de educação integral (GOIÁS, 2011).

Outros aspectos buscam o aperfeiçoamento da estrutura de Gestão da Educação Integral, o fortalecimento das equipes regionais para subsidiar o trabalho das unidades educacionais, a definição dos papéis e responsabilidades dos vários agentes (Secretaria de Educação/Superintendência de Ensino Fundamental, Subsecretarias Regionais e unidades educacionais – e o desenvolvimento de processos e instrumentos de suporte à sua ação (GOIÁS, 2011).

O estado reconhece que apesar de ter avançado nos propósitos da educação integral, ainda existem melhoramentos a serem feitos no que diz respeito à readequação da infraestrutura física das escolas; à ampliação e qualificação de educadores e melhoria da articulação dos eixos que compõem a matriz curricular da proposta de educação integral. (GOIÁS, 2011).

O estado busca pela garantia de aprendizagens requeridas no Ensino Fundamental, como proficiência em leitura; produção de textos e cálculos matemáticos; aumento da aprovação escolar; conclusão do Ensino Fundamental com correspondência à idade/ano; e com aproveitamento satisfatório das expectativas de aprendizagens estabelecidas para essa etapa da educação básica (GOIÁS, 2011).

Outro anseio refere-se à maior adesão das famílias à educação integral, sensibilizando-as para a importância da formação integral (cognitivo, física, psicológica e ética), fortalecendo sua presença e atuação nos Conselhos Escolares de cada uma das unidades educacionais. Com isso, o estado prioriza adequar e reformar unidades de educação integral que ainda não foram contempladas pela Secretaria Estadual de Educação, para garantir condições mínimas de infraestrutura de qualidade a todas as Escolas Tempo Integral nos anos de 2012 a 2014 (GOIÁS, 2011).

No intuito de aprimoramento, o governo Estadual visa criar redes colaborativas, com a adoção de sistemas de acompanhamento, monitoramento e avaliação. Estas ações

convergem para o desenvolvimento de metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação sistemática das unidades educacionais existentes (GOIÁS, 2011).

Conforme o exposto observa-se a existência de vários planos de ações pelos quais o estado de Goiás busca proporcionar uma maior qualidade de ensino em tempo integral. Há um consenso de que, para atingir as metas almejadas, torna-se imprescindível a participação da comunidade nesse processo, pois, a educação precisa estar conectada com a realidade do aluno. Dessa forma, as escolas de tempo integral em Goiás passam a exercer um papel fundamental no processo educativo, cultural e formativo de parcela significativa da sociedade (GOIÁS, 2011).

### **2.3.1 Os compromissos com a educação integral em Goiás**

Um dos compromissos com a educação integral em Goiás está centrado no aluno e em suas demandas de aprendizagem. A ênfase em composições curriculares que propiciem a inter-relação entre diversos campos do conhecimento e na oferta de oportunidades para crianças e adolescentes compreenderem e expressarem o mundo valendo-se de conhecimentos que abrangem a linguagem verbal, matemática, artística, corporal, tecnológica, entre outras (GOIÁS, 2011).

A perspectiva é de que os processos de aprendizagem ocorram de forma multidimensional e mobilizem dimensões cognitivas e também afetivas. Outro compromisso consiste na realização de uma educação ancorada no exercício de valores necessários para estimular crianças e jovens a relacionarem-se consigo e com os outros, conviver, participar e empreender (GOIÁS, 2011).

Outros aspectos visam à contextualização e enraizamento da educação integral, considerando o espaço educativo e valendo-se de seus recursos e potencialidades. Destaca-se a valorização da cultura local, dos saberes da família e da comunidade (GOIÁS, 2011). Um compromisso que está pautado na valorização da cultura e no reconhecimento de incorporação de capital cultural e social:

Valorização da cultura local, dos saberes da família e da comunidade; reconhecer e incorporar este capital social e cultural na proposta pedagógica das unidades educacionais (GOIÁS, 2011, p. 09).

Nesses termos, o governo do estado de Goiás se compromete com a centralização do aluno na apropriação de novas tecnologias da informação e comunicação, propiciando o acesso a diferentes formas de conhecimentos (GOIÁS, 2011).

Assim, os tempos e espaços escolares podem ser reconhecidos como novas oportunidades de aprendizagem para o aluno, e também, como território de socialização, acesso à cultura e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009).

Considerando a crescente atenção para uma educação integral de qualidade, este trabalho procurou aproximar-se da realidade desse contexto, buscando conhecer como acontecem os processos pedagógicos que envolvem a educação musical na escola de tempo integral, com vistas a uma melhor compreensão das complexidades existentes no contexto educacional de ensino integral.

## **2.4 Campo de estudo**

Na data de sua fundação, em 27 de julho de 1997 pela Lei Nº 8.275, a escola estudada atendia pelo nome de Colégio Estadual do Criméia Oeste (CECO). O nome da instituição, no decorrer do ano de 2013, sofreu mudança e, a partir de então, a unidade escolar passou a ser conhecida como Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho (CEPLC).

O colégio foi construído em uma área municipal do loteamento do fazendeiro Solon de Almeida, fundador do Setor Criméia Oeste. O professor Álvaro Oliveira de Andrade, político representante da comunidade empenhou-se junto às autoridades governamentais da época, conseguindo os recursos para construir o colégio no setor supracitado.

Em 18 de agosto de 2006, o colégio iniciou suas atividades no Projeto Piloto de Escola Pública em Tempo Integral, mediante a aceitação do convite da Secretaria de Estado da Educação. A partir de então, se organizou para atender as diretrizes da implantação da escola em tempo integral, oferecendo: atividades curriculares permanentes, artísticas, culturais, esportivas e de integração social. A Unidade Escolar atende aos dispositivos contidos no seu regimento escolar e nas legislações vigentes. Tem seu funcionamento no período diurno.

O governo de Goiás, por meio da Secretaria da Educação, iniciou a Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental por meio do Projeto Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) em 2006. Ratificada em seu Plano Estadual de Educação 2008-2017 (Lei Complementar nº 62/2008) para o Ensino Fundamental.

O acesso aos documentos da escola pesquisada, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos, elaborados por educadores de diversas áreas, foram gentilmente disponibilizados pela direção da escola, o que proporcionou uma melhor compressão dos processos educacionais da referida instituição de ensino.

Realizou-se uma investigação sobre a proposta do Estado de Goiás para as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI). A procura pela documentação referente a tal proposta na Secretaria de Ensino Fundamental do Estado, a priori, não foi disponibilizada, pois para ter acesso aos documentos o pesquisador teria que apresentar uma comprovação de vínculo, expedida pela instituição na qual estivesse ligado, que nesse caso, houve a representação da Universidade Federal de Goiás. Entretanto, as consultas aos documentos só poderiam ser realizadas na Secretaria do Estado. Ou seja, o material impresso não poderia ser retirado, ficando o material disponível apenas para a leitura na biblioteca.

Também foi realizada, via internet, uma busca em fontes como: sites do Governo Federal onde encontra-se diversos documentos, como os elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que contribuíram significativamente com a abordagem relacionada à educação integral e às escolas de tempo integral e, posteriormente, com a análise final dos dados da pesquisa.

#### **2.4.1 Projeto político pedagógico**

O CEPLC, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para o ano letivo de 2014, visa pesquisar e implementar metodologias que propiciem o ensino integral, no formato interdisciplinar, buscando compreender as complexidades do campo educacional (CEPLC, 2014). De acordo com Roza (2005, p. 46), “a discussão a partir da complexidade pressupõe acolher a investigação como princípio pedagógico norteador, onde professor e aluno se lançam na construção de projetos – de vida, de saberes”. de acordo com Morin (2003), é preciso compreender o processo educativo na escola, assim como, compreender diversos aspectos relacionados à formação do sujeito.

Nesse sentido, o CEPLC compreende a educação integral não somente como a ampliação do tempo escolar, mas sim, como um espaço de investigação, de convivência, troca de experiências e aprendizagem, onde o estudante pode desenvolver sua formação, seja social, cultural, cognitiva ou psicológica (CEPLC, 2014).

### 2.4.2 Projetos formativos

O Projeto Escola em Tempo Integral CEPLC, de acordo com o PPP de 2014, é coordenado pelo Instituto Jaime Câmara. O Instituto dá suporte pedagógico e também cultural, desenvolvendo assim, as seguintes ações:

- Assessoramento pedagógico à escola;

Formação continuada, por meio da Fundação Victor Civita, aos professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental Integral;

- Formação continuada para gestores e coordenadores da Escola;

- Intermediação junto à Secretaria de Educação do Estado de Goiás, com intuito de viabilizar questões referentes à modulação<sup>4</sup> de professores, carga horária/gratificações, matriz curricular diferenciada, dentre outras;

- Oferecimento de ônibus para a escola realizar passeios culturais;

- Parceria com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para implementação de formação educacional;

- Atendimento oftalmológico aos estudantes do colégio.

Atendendo as prerrogativas da LDB 9394/1996, o Calendário Escolar obedece ao calendário letivo oficial da Secretaria de Estado da Educação, com aulas de janeiro a dezembro, totalizando 200 dias letivos num total de 800 horas. As atividades ocorrem das 7hs às 17hs, e são organizadas cotidianamente como se segue abaixo.

No período matutino, às 7 horas da manhã, ocorre a recepção dos alunos ao som de músicas regionais ou clássicas. Logo após, são encaminhados para o refeitório da escola onde recebem o café da manhã e então retornam para a sala onde terão aulas que seguem o currículo básico direcionado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Às 9h30min tem-se o recreio dirigido com a duração de 15 minutos, em que os alunos têm um intervalo entre as aulas. Durante o recreio são realizadas atividades supervisionadas por professores, entre elas: apresentações artísticas, conjunto musical (banda), espaço para o aluno tocar ou apresentar violão, tênis de mesa, amarelinha, futebol, brincadeiras com corda, vôlei, pintura em rosto, cantinho do gibi, pista de dança, construção de brinquedos com material reciclável, dentre outras.

---

<sup>4</sup> Modulação é o cadastro do vínculo que o servidor tem com o estado ou município, do cargo e função que exerce na Unidade Escolar. O cadastro da modulação está condicionado ao cadastro dos dados pessoais do servidor no SIGE, ou seja, realiza-se primeiro o cadastro do servidor, para depois, ser possível modulá-lo.

Às 11h25min iniciam-se as atividades do período do almoço, que também são supervisionadas por um professor.

Entre 13hs e 13h50min os alunos recebem apoio para a realização de atividades propostas pelos professores. Às 13h50min os alunos recebem apoio à matemática e ao letramento, encerrando-se às 15h15min.

A partir das 15h15min iniciam-se as Oficinas Artísticas. As oficinas artísticas são ofertadas para todos os alunos que por sua livre escolha, cada aluno pode escolher entre cinco modalidades, ou seja, uma para cada dia da semana. São atividades coletivas realizadas durante o período vespertino que compreende: Banda, Coral, Flauta Doce, Musicalização infantil, Percussão, Acrobacia, Capoeira, Futsal, Karatê, Tênis de Mesa, Artes Visuais, Dança, Hip Hop, Contação de História, Teatro e Reciclagem. Às 16h40min os alunos retornam para a sala de origem e se organizam para o término das atividades que ocorre às 17hs (CEPLC, 2014).

Pode-se considerar, a partir das informações do documento (PPP) da escola, que existe uma disposição em incentivar a pesquisa e implementar metodologias em função do ensino integral. Assim, além da ampliação do tempo e do espaço escolar, existe um compromisso com a pesquisa, uma ênfase na convivência e experiências de aprendizagem e, no desenvolvimento da formação, seja social, cultural, cognitiva ou psicológica.

A recepção dos alunos ao som de músicas regionais ou clássicas é uma atitude que pode ser entendida como importante, pois vale ressaltar que em outros tempos, nos intervalos para o recreio, o que se ouvia eram músicas escolhidas sem nenhum planejamento. Com letras, muitas vezes, até impróprias para o contexto escolar.

As atividades supervisionadas por um professor no período do almoço podem ser entendidas como ferramenta educativa, nas quais noções de comportamento, boas maneiras, postura e higiene podem ser esclarecidas aos alunos por meio de atividades propostas pelos professores.

### **2.4.3 Projeto recreio dirigido**

O recreio dirigido viabiliza um espaço diferenciado, já que os alunos das Oficinas Artísticas podem se apresentar de forma voluntária, colocando em prática o que aprenderam. Durante as atividades, os alunos são orientados por um professor das oficinas que dão suporte nas diversas atividades oferecidas.

#### 2.4.4 A música como instrumento de ensino aprendizagem

Os projetos desenvolvidos no colégio têm, em sua maioria, caráter interdisciplinar (CECO, 2013, p. 47). Entre eles destaca-se: “A música como instrumento de ensino-aprendizagem nas aulas de língua espanhola”.

Na primeira semana literária do Colégio Estadual do Criméia Oeste<sup>5</sup>, de Goiânia/GO, criada em 2012: denominada “Sons e poesia, uma janela aberta para o futuro”, a proposta educativa inicial previa a realização de atividades didático-pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizado, onde se vislumbrou uma nova forma de trabalho envolvendo ações e elaboração de atividades de integração entre a “música e a poesia”, e demais áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, acredita-se que as ações pretendidas puderam ser capazes de mudar a realidade atual da escola pública proporcionando aos alunos um contato bastante pragmático com a música e demais áreas do conhecimento (CECO, 2012).

De acordo com o documento redigido pelos professores sobre esse evento, a transformação das informações procedentes dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio tornou-se uma realidade. O desenvolvimento de práticas vocais e instrumentais em grupo contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, com ênfase em aspectos artístico-culturais.

Essa nova abordagem no atual contexto da Escola de Tempo Integral, teve como prioridade somar experiências didático-pedagógicas através da prática coletiva, com perspectivas e temáticas que representassem o cruzamento cultural de forma híbrida, e que efetivamente viesse promover a interação de todos os sujeitos.

Especificamente, a “Semana Literária” buscou o favorecimento da criatividade e o desenvolvimento de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação. Ou seja, as ações desenvolvidas pelas oficinas de arte proporcionariam aos alunos e educadores, a partir da interação, a construção de seus conhecimentos aliando-os aos seus próprios conhecimentos e conseqüentemente a aprendizagem.

De acordo com Moreira (2013, p. 38),

A Oficina de Música possibilita a utilização de recursos de outras áreas como o teatro, a dança, as artes visuais etc. Mas, para que esta prática seja possível,

---

<sup>5</sup> Texto elaborado pela equipe de professores do então “Colégio Estadual do Criméia Oeste” referente à “Primeira semana literária” onde se apresenta o resumo dos resultados observados para a direção do colégio.

é necessário que o professor de música tenha uma postura interdisciplinar, como sugere Schafer (1991), na qual não há espaço para a fragmentação das áreas de conhecimento, principalmente no que diz respeito ao conhecimento artístico.

Observa-se, na referida citação, que as ideias de Schafer vão ao encontro do pensamento interdisciplinar de Edgar Morin. Percebe-se que o conhecimento artístico, a partir de seu envolvimento com outras linguagens artísticas, proporciona uma prática voltada para uma conscientização dos profissionais que atuam no contexto educacional.

Schafer defende que a música não torna as pessoas melhores nem é a expressão sublime do universo. Em sua visão, justificar a música sobre outras bases que não sejam de sua importância, acarretam problemas que só podem ser resolvidos por meios não musicais. (SCHAFER, 1991, p. 295).

A escola também possui o projeto “Corozum” que procura consolidar a formação de “coro cênico”. O Corozum tem como objetivo abordar e desenvolver aspectos interdisciplinares entre as áreas de música, de dança, artes visuais e literatura. E também, possibilitar a vivência lúdica de músicas, gestualidades e poéticas próprias do universo infantil.

No campo das oficinas musicais, identificou-se no PPP, que elas têm o objetivo de promover vivências e estudos com as concepções da área de música, de acordo com o eixo temático proposto, ampliar o repertório musical do aluno, proporcionar o estudo da diversidade musical brasileira (canções regionais), desenvolver a escuta e o fazer musical de forma crítica e reflexiva, possibilitar um espaço de troca de experiência entre alunos, desenvolver a autoestima, contribuir com a socialização.

Como objetivo geral, o PPP visa oferecer ensino de qualidade como forma de garantir aos estudantes a aprendizagem com base na Lei de Diretrizes e Bases - LDB e nos Parâmetros Curriculares (CEPLC, 2014). Especificamente,

o colégio visa promover o exercício da cidadania, com ênfase na responsabilidade social e na diminuição das desigualdades; contribuir na formação crítica dos estudantes; possibilitar o conhecimento de manifestações artísticas e esportivas por meio do ensino; empregar os recursos adquiridos no propósito de oferecer condições de trabalho e de estudo ao corpo docente e discente do colégio;

Como também,

viabilizar manutenção interna e externa da escola para um melhor aproveitamento e conforto no espaço físico da Unidade Escolar, que

propiciem uma maior segurança para toda comunidade escolar; estimular a divulgação das atividades do colégio, bem como, a integração da comunidade escolar com as atividades desenvolvidas pelo colégio;

Tem a previsão de,

planejar de forma democrática e flexível, respeitando as mudanças que se fizerem necessárias no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; incentivar a prática esportiva e artística no ensino; desenvolver projetos educacionais; buscar parcerias que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem do colégio; cumprir as metas dos programas educacionais adotados pelo colégio e respeitar o regimento escolar (CEPLC, 2014, p. 10).

Propõe o PPP, melhorar o rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Ressalta-se aqui que o colégio obteve um significativo aumento na avaliação do IDEB em comparação ao último ano. A nota para o 5º ano do Ensino Fundamental, que era de 4,6 na avaliação antecedente, subiu para 6,4 em 2014, e a nota registrada para o 9º ano aumentou de 3,8 para 5,3 pontos.

O documento de 2014 (PPP) propõe a adoção de metodologia de trabalho que procure a interdisciplinaridade como “meta”. Os projetos coletivos têm como proposta estimularem os estudantes a pesquisar, bem como aprofundar seus conhecimentos no campo das artes e da cultura. A ideia, nesse sentido, é que o ensino, por meio dos projetos educacionais aplicados pelos professores, propicie uma educação para a vida, uma formação cidadã e a formação do sujeito crítico (CEPLC, 2014, p. 14).

De acordo com o PPP (2014) do colégio, o Programa Mais Educação (MEC, 2009) tem como prioridade contribuir com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Segundo o documento, existe uma articulação, a partir do Projeto da Escola, em diferentes ações. Reforça a ideia de que é um programa de vários Ministérios, incluindo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude.

Um dos objetivos do Programa Mais Educação (MEC, 2009) é a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional para a melhoria do aprendizado dos alunos.

## **2.5 Perfil dos educadores**

Por acreditar na importância de conhecer o perfil dos professores que participaram da pesquisa, é significativo conhecer sua formação profissional e suas áreas de atuação. Nesse direcionamento, ao tomar posse dessas informações, acreditou-se ser útil analisá-las, no sentido de contribuir com a discussão.

## Capítulo 3

### DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Apresentadas as concepções teóricas deste estudo, descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa de campo e os procedimentos de coleta e posteriormente a análise dos dados.

#### 3.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa de campo configurou-se dentro da abordagem qualitativa, na forma de um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Byklen (1994), nessa abordagem, a obtenção de dados acontece por meio da inserção direta do investigador no campo pesquisado, entendendo que as ações podem ser compreendidas de maneira mais aprofundada, quando observadas em seu ambiente natural.

Na busca pela compreensão de determinada realidade, a pesquisa qualitativa, possui um caráter descritivo, que foca o olhar do pesquisador no modo como a realidade se constrói em determinado contexto e considera o significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos (BOGDAN e BYKLEN, 1994).

Em conformidade com Freire (2010), a pesquisa qualitativa tem sido bastante utilizada nas pesquisas sobre educação musical no Brasil. Para a autora, essa abordagem considera a subjetividade dos sujeitos pesquisados.

#### 3.2 Estudo de Caso

Para Stake (2000), o estudo de caso consiste em um estudo da particularidade e complexidade de um único caso, no qual o pesquisador busca fazer uma descrição bem delimitada, de forma detalhada, minuciosa. Para o autor, o estudo de caso, com seu caráter exploratório, possibilita ao pesquisador organizar os dados singulares de seu objeto de estudo. Durante a pesquisa de campo, embasado nos referenciais teóricos norteadores da investigação, o pesquisador pode adaptar e modificar estratégias e questões de pesquisa, mediante elementos

imprevistos encontrados no campo. Nesta perspectiva, o investigador constrói uma compreensão das particularidades de seu objeto de estudo (STAKE, 2000).

Segundo Merriam (1998, p.41), o estudo de caso é adotado “para se obter um entendimento aprofundado da situação e do significado para aqueles envolvidos”. A diferença do estudo de caso para outros tipos de pesquisa qualitativa pode ser observada pelo fato de que o mesmo se constitui na descrição e análise intensivas do caso, proporcionando *insights* que podem ser tomados como hipóteses úteis para estruturar futuras pesquisas e ações relacionadas ao tema. Interessa ao pesquisador, mais o processo do que os resultados, o contexto mais do que as variáveis específicas, o desvelamento mais do que confirmação. A perspectiva é microsocial, o que não impede que os *insights* e inferências provenientes do estudo de caso venham a subsidiar políticas, práticas e futuras pesquisas (MERRIAM, 1998).

### **3.3 Local**

A coleta de dados se desenvolveu em uma instituição de Ensino Fundamental pública, da cidade de Goiânia-GO: Colégio Estadual Professora Lousinha de Carvalho (CEPLC). A escola atende aproximadamente 800 alunos, possuindo o maior número de alunos dentre as demais escolas da rede estadual de ensino do Estado de Goiás (CEPLC, 2014).

### **3.4 Seleção dos sujeitos e aspectos éticos**

Inicialmente foi realizado contato com a direção do CEPLC para apresentação do projeto desta investigação. Após o aceite, o projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão de pesquisa da EMAC/UFG e pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFG, via Plataforma Brasil (Anexo IV), cujo parecer consubstanciado nº 706.957 foi aprovado no dia 30/06/2014. Após esta etapa, a presente pesquisa foi apresentada à Subsecretaria de Ensino Fundamental da SEDUC-GO, para avaliação e aquisição do Termo de Anuência, o qual foi devidamente assinado pela então Superintendente do Ensino Fundamental do Estado de Goiás.

Os participantes desta pesquisa foram alunos, professores responsáveis por cargos administrativos, professores de música, professores de disciplinas do currículo escolar, como: história, língua estrangeira, língua portuguesa e geografia.

Os sujeitos foram convidados para participação voluntária mediante esclarecimentos realizados pelo pesquisador e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I), conforme Resolução CNS 466/12.

O contato do pesquisador com os alunos participantes ocorreu após o aceite do responsável legal, através da assinatura do TCLE (Anexo II), para autorização e coleta das entrevistas. A autorização dos pais foi realizada a partir de reuniões pré-agendadas pelo pesquisador e o encaminhamento de documento aos responsáveis para sua autorização.

Os alunos também consentiram em participar de forma voluntária após assinatura do TCLE (Anexo III).

Para a escolha dos alunos e dos educadores elegeu-se aqueles que tinham envolvimento em atividades com propostas interdisciplinares desenvolvidas nas oficinas de música, nas aulas de música e nas atividades onde a música se relaciona com outras disciplinas da escola.

Considerou-se como critério de inclusão que os alunos estivessem matriculados no 9º ano. Tal critério se justificou por tratar-se de alunos que se encontravam no último ano escolar oferecido na instituição, portanto, tendo participado de alguma experiência anterior com aulas de música.

Como critério de inclusão de educadores, considerou-se aqueles que já trabalharam com propostas interdisciplinares envolvendo a música e outras disciplinas.

Em relação aos professores responsáveis por atividades administrativas, o critério de inclusão utilizado foi a participação do coordenador da área de artes, do coordenador pedagógico e do diretor da escola.

Como critério de exclusão, eram impossibilitados de participar da pesquisa, alunos que participavam de aulas de reforço no momento das entrevistas.

### **3.5 Procedimentos de Coleta de Dados**

A seguir descreveremos o processo de coleta dos dados, os caminhos percorridos para a obtenção da documentação e dos dados e também da realização das entrevistas.

### **3.5.1 O processo de coleta de dados**

A coleta de dados foi planejada para ocorrer durante quatro meses, abrangendo, dessa forma, o período de aulas de um semestre letivo. Foi prevista a quantidade de 10 educadores e 20 alunos para a realização das entrevistas. Como técnicas e instrumentos de coleta de dados foram utilizados: consulta a documentos da escola, observações e entrevistas semiestruturadas. Os registros dos dados aconteceram via gravações, filmagens e fotos.

### **3.5.2 Consulta a documentos**

Para obtenção de conhecimentos sobre a dinâmica dos processos pedagógicos da Escola CEPLC de Tempo Integral, foram realizadas consultas, análise e interpretação de documentos da referida instituição de ensino, CEPLC, do governo do estado de Goiás e também, de órgãos federais como o Ministério da Educação.

Para Severino (2000, p. 121), a abordagem documental “É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”. Esse conjunto de técnicas de análise das comunicações segundo o autor procura compreender de forma crítica o sentido manifestado ou mesmo oculto das comunicações que envolvem a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos e a busca dos significados das mensagens (SEVERINO, 2000).

Nesse direcionamento, as linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e aos seus componentes psicossociais (SEVERINO, 2000).

### **3.5.3 Observações**

As atividades observadas foram planejadas para ocorrer durante os ensaios e as apresentações das oficinas de música. No ano de 2014 foi produzida uma peça teatral em que todas as oficinas da escola estiveram presentes na peça. Para o estudo em questão, especificamente, as observações foram realizadas durante os ensaios e na apresentação final da peça intitulada “Um conto encantado”, que foi apresentada no teatro Belkiss Carneiro de

Mendonça da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. O pesquisador utilizou como critérios norteadores de observação:

- a) Atividades que faziam uso da música.
- b) A maneira como a música era trabalhada com os alunos.
- c) Os profissionais que participam das atividades.

### **3.6 Entrevista semiestruturada**

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em dois modelos, para serem realizadas com educadores (Anexo IV) e alunos (Anexo V). Segundo Del Ben (2001), a entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos construídos pelo pesquisador. Esta possui uma estrutura flexível, que permite ao entrevistado expressar-se de maneira mais espontânea. Para a autora, esse tipo de procedimento consiste em uma conversação entre duas ou mais pessoas, com a proposta de obter dos sujeitos informações relevantes sobre determinado assunto ou tema. Assim, essa modalidade de entrevista possibilita ao pesquisador formular novas questões com o objetivo de buscar justificativas e esclarecimentos e, de aprofundar qualitativamente as respostas do entrevistado (DEL BEN, 2001).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGAN E BIKLEN, 1994, p. 134).

Seguindo estas prerrogativas, as entrevistas foram direcionadas aos educadores e gestores da escola e aos educadores do reagrupamento das oficinas de arte e foram realizadas pelo pesquisador, seguindo as perguntas norteadoras. Desse modo, elas permitiram - a partir da descrição na linguagem dos sujeitos e do desenvolvimento de suas ideias - que o pesquisador pudesse interpretar aspectos inerentes às questões abordadas, de acordo com o discurso apresentado sobre o fenômeno.

### 3.7 Procedimentos de análise de dados

As categorias de análise utilizadas estão embasadas em propostas interdisciplinares, que contemplam música e educação musical e, também a formação humana. Fundamentam-se de acordo com o pensamento de Edgar Morin, que defende a necessidade de uma integração disciplinar nas escolas, para o reconhecimento da nossa condição humana. Nesse sentido, se faz necessário reconhecer que somos simultaneamente seres físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos. Também adotamos para análise o pensamento de Ivani Fazenda, pois para a autora, “Só no verdadeiro diálogo, no autêntico encontro, há a real interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2003, p. 39). Na especificidade que concerne aos critérios estabelecidos para a análise dos temas relacionados a Música e Educação Musical, também estão embasados nos conceitos defendidos por autores como: Maura Penna (2012), Sonia Regina Albano de Lima (2012), Vanda L. Bellard Freire (2010b); Freire e Jardim (2007), Fernandes (2000). No que se refere as concepções de educação integral e formação integral elegeu-se Antonio Sergio Gonçalves (2006) e Isa Maria F. Rosa Guará (2006). Assim, sobre essas concepções, admite-se que:

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006, p. 16).

Para esta autora, “Talvez a educação integral precise de novos protagonistas que sejam capazes de atender a demandas de saberes ainda invisíveis” (GUARÁ, 2006, p. 24). Podemos notar a relação com o pensamento de Edgar Morin quando fala sobre esta visão, que é capaz de situar o conjunto, o conhecimento pertinente e transformar o currículo fragmentado (MORIN, 2003) em um roteiro de aprendizagens novas e interessantes para a população.

Nesse direcionamento, a organização, os critérios e a análise dos dados foram realizados em concordância com os princípios teóricos apresentados na fase exploratória, que nortearam a análise final.

Para Bogdan e Biklen (1994),

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemáticos de transcrição de entrevista, de notas de campo, de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Após a realização dos procedimentos de coleta de dados efetuou-se a organização dos mesmos. No procedimento, considerou-se as atividades realizadas durante as aulas dos educadores e as relações interdisciplinares e seguiu-se as questões norteadoras apontadas a seguir: Atividades que faziam uso da música; A maneira como a música era trabalhada com os alunos; Os profissionais que participam das atividades.

Nesse contexto, da interdisciplinaridade, elaboramos as categorias de análise. Essas categorias envolvem aspectos voltados para: os desafios enfrentados pela educação musical na escola de tempo integral; aspectos ligados à música e formação humana; interdisciplinaridade e música e formação musical. Nesse direcionamento, apresentamos os critérios para análise descritos a seguir:

A **categoria de análise** que discute sobre os desafios encontrados pela educação musical no contexto da ETI apresenta os seguintes critérios de análise:

- Formação dos profissionais.
- A questão do profissional habilitado e da presença da música na matriz curricular.
- O repertório e os conteúdos da aula de música.
- O desconhecimento do PPP pelo professor.
- A questão da interdisciplinaridade.

A **categoria de análise** que trata dos aspectos ligados à música e formação humana apresenta os seguintes temas de análise:

- Interdisciplinaridade e música.
- Formação musical.
- A importância da música e dos educadores musicais no contexto da ETI.
- A socialização.

- A formação integral do sujeito.

A **categoria de análise** que aborda aspectos ligados à interdisciplinaridade e música apresenta os seguintes temas de análise:

- À relação das ações interdisciplinares.
- Aos aspectos positivos e negativos.

A **categoria de análise** que trata dos aspectos ligados à formação e educação musical envolvem os critérios relacionados com:

- As contribuições que os alunos obtiveram nas suas interações com a música.
- As contribuições dos educadores musicais na ETI.
- A música na escola como meio de aprendizagem.
- Processos pedagógicos.

É importante ressaltar que todas as **categorias de análise** aqui utilizadas, estão de acordo com o posicionamento dos teóricos que foram apresentados no capítulo I, no qual estão contidos os aspectos relacionados aos processos educacionais no contexto da escola de tempo integral que contribuem para a educação musical e integral.

Após essa fase, selecionou-se as informações consideradas pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa com o propósito de analisar e compreender o sentido do material obtido de forma mais sistemática.

Para Minayo (2012), é preciso um esforço para compreender o sentido e o valor dos achados do campo. Para isso, é importante:

Organizar os relatos e os dados de observação em determinada ordem. Por exemplo: caso a pesquisa empírica tenha sido feita com grupos diferenciados por classe social, por idade, por sexo, por religião, por épocas históricas diferentes (todas essas divisões são aqui hipotéticas), vários subconjuntos devem ser criados, visando a uma leitura das homogeneidades e das diferenciações para que seja possível fazer comparações entre os vários subconjuntos (MINAYO, 2012, p. 624).

Após registro e transcrição das gravações, realizou-se uma organização dos dados, classificando o material (MINAYO, 2012).

Em seguida, o material contido em diversos grupos passou por uma nova leitura e organização. Ou seja, foi “rearrumado” em alguns tópicos destacados pelos entrevistados, sobretudo, por meio da reiteração. Segundo Minayo (2012), esse esforço de síntese diminui o número de subconjuntos, mas não despreza a riqueza de informações, apenas a reclassifica, revelando quais são as estruturas mais relevantes apresentadas no estudo de campo. Nessa abordagem, os tópicos devem ser tratados de forma homogênea e em suas diferenciações internas. “O movimento classificatório que privilegia o sentido do material de campo não deve buscar nele uma verdade essencialista, mas o significado que os entrevistados expressam” (MINAYO, 2012, p. 624).

A análise do material coletado nas observações e entrevistas, e o cruzamento com o referencial teórico levaram à construção dos temas que serão apresentados a seguir.

### **3.8 Resultados e discussão**

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, passamos para o momento das discussões, onde apresentamos os principais temas elencados nas categorias com suas respectivas análises.

#### **3.8.1 Educação musical na ETI: desafios encontrados**

Observou-se que a escola está em processo de reorganização de suas atividades. Desse modo, as entrevistas foram realizadas em horários que não prejudicassem o andamento das aulas, abrangendo, desse modo, os períodos de intervalos de atividades extracurriculares do período vespertino.

As entrevistas com alunos foram possíveis de serem realizadas somente no mês de novembro, conforme liberação da coordenação, que solicitou que a coleta dos dados fosse feita após o primeiro período de provas.

Em conformidade com a previsão metodológica inicial, a expectativa para as entrevistas com 10 professores foi atingida. Entretanto, dos 20 alunos cogitados inicialmente, o pesquisador conseguiu a participação de somente 8 alunos. Constatou-se que esse fato ocorreu

devido à falta de interesse de alguns alunos em participar das entrevistas, e também pela não aceitação dos pais.

Este tema foi construído com base nos depoimentos que se referiam à percepção de dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores musicais na escola de tempo integral.

Durante a pesquisa, percebeu-se no campo pesquisado que na maioria dos casos existem problemas diretamente relacionados à articulação entre os envolvidos com o processo educativo. Entretanto, acredita-se que problemas de diversas ordens como a estrutura da escola, a falta de formação continuada de professores, a desvalorização deste profissional em diversos aspectos como a questão salarial e a estabilidade profissional, dificultam o processo educativo e, conseqüentemente, impedem que aconteçam diálogos entre os profissionais. O que pode ser observado a partir dessa reflexão é que mudanças precisam ser estabelecidas no contexto educacional goiano, ainda mais em se tratando de assuntos interdisciplinares. Para tal, parafraseando Fazenda (2003), torna-se necessário priorizar e reconhecer o outro, negociar.

De conformidade com Morin (2003) os profissionais enfrentam grandes desafios relacionados à compreensão de um processo de articulação contínua entre as partes e a totalidade. O autor assinala que isso acontece desde a escola primária, quando o sistema de ensino não prioriza as correlações, separando o que está ligado e excluindo tudo o que causa desordem ou contradições (MORIN, 2003).

### **3.8.2 Formação dos profissionais**

Dos 10 educadores entrevistados, 9 possuíam formação acadêmica superior, em instituições públicas ou privadas, tendo sido encontrados professores com Graduação, Especialização e Mestrado. Apenas um educador ainda encontrava-se em formação em curso superior, em regência musical, possuindo na data da coleta, a formação técnica em música.

Foram entrevistados professores com:

- Licenciatura em Música e Licenciatura em Instrumento Musical, atuando como professor de violão;
- Licenciatura em Educação Musical, atuando nas oficinas artísticas como professor de música e construção de instrumentos musicais;
- Licenciatura, Especialização e Mestrado em História, atuando na área de concentração História Cultural e História da Música;

- Licenciatura em Letras e Pós-Graduação Inclusiva, atuando nas disciplinas de Português e Espanhol;

- Licenciatura em Letras, atuando nas disciplinas Português e Inglês;

- Licenciatura em Educação Física, atuando como professor de Capoeira;

- Na área de educadores responsáveis por cargos administrativos, que somam um total de três profissionais, um é formado em Educação Artística com Habilitação em Música (coordenação de artes); e dois possuem, respectivamente, Licenciatura em Ciências e Licenciatura em Letras.

- Na coordenação disciplinar do colégio, há um profissional em Pedagogia, Pós-Graduação em Supervisão Educacional e Gestão Educacional.

Após identificar a formação e atuação dos educadores, procurou-se conhecer suas visões a respeito do ensino de música na escola e sua relação com os processos educacionais.

### **3.8.3 A questão do profissional habilitado e da presença da música na matriz curricular**

Observou-se que a música não é uma disciplina obrigatória da matriz curricular do colégio. No PPP da instituição, a música faz parte somente das oficinas eletivas.

Observa-se que há um interesse por parte da coordenação artística da escola em inserir um profissional habilitado para assumir o ensino de música como disciplina na matriz curricular conforme previsto na Lei 11.767/2008. Entretanto, a educadora E7, que ocupa cargo administrativo, supõe que exista falta de vontade política e pouca conscientização do órgão responsável pela educação no estado.

Na visão do educador que ocupa o cargo gestor da escola, os alunos preferem a prática instrumental que é em sua visão prioridade nas oficinas de música. No seu entendimento, o fato de o aluno poder escolher a modalidade possibilitou tanto para o professor quanto para o aluno uma maior participação, motivação e interação, o que auxiliou o professor a trabalhar com o aluno, conforme se observa no depoimento a seguir: “Quando você pega uma turma de 30 alunos, desses 30 você vai tirar 10 que gostam de música” (E10, educador cargo administrativo).

Dando prosseguimento ao relato, o educador afirma que a música não está dentro da matriz curricular, porque ela já compõe o quadro de oficinas eletivas. Desse modo, relata

que se tornaria algo muito repetitivo para o aluno ter música no currículo básico e depois nas oficinas.

Na entrevista, E10 argumenta que as oficinas oferecem vários instrumentos, como flauta, violão, percussão e coral. Para ele, os alunos não têm interesse pela disciplina música, conforme depoimento a seguir:

[...] mas a aula de música para eles aprenderem às vezes estilo, história da música, acaba que a realidade de som que eles ouvem de música é bem diferente da realidade que a gente quer né (E10, educador cargo administrativo).

### 3.8.4 O repertório da aula de música

Neste contexto de observações, um fator relevante identificado foi que somente o repertório popular é utilizado nas oficinas, abrangendo música popular brasileira (MPB), cirandas, cantigas folclóricas, canções regionais. Grande parte desse repertório faz parte do programa da apresentação de final de ano. Na construção do repertório musical, observamos que a utilização de diferentes músicas, indica que eles estão explorando várias funções as quais determinadas músicas exercem na vida do aluno e, conseqüentemente, na sociedade.

Nesta mesma abordagem, os educadores musicais percebem que o foco da escola parece se concentrar na produção do resultado final, como o espetáculo de fim de ano e, não para o desenvolvimento musical do aluno. Para eles, a música é trabalhada nas oficinas, mas desconhece-se a realização de trabalhos teóricos pelos atuais professores de música, ou seja, desconhece-se uma abordagem de conteúdos. Sob o ponto de vista dos educadores musicais, há uma valorização da prática, não sobrando muito espaço para a introdução de outros conteúdos musicais, conforme se ilustra nos depoimentos a seguir:

Aqui existe isso, mas, de repente, ouve uma pressa de produção [...] na escola de tempo integral a produção por produção não é muito legal (E7, educador musical).

Nós realizamos planejamentos quinzenais e chega um momento que temos que apresentar uma mostra (E2, educador musical).

Percebeu-se nas entrevistas que os educadores musicais têm interesse em trabalhar questões teóricas, história da música, história dos compositores e que, para isso, o ideal seria

que tivessem a música como componente curricular. Para eles, essa ausência de conteúdos tem afetado o interesse dos alunos que almejam uma formação mais consistente. De acordo com o E5:

Nós trabalhamos dentro das oficinas, com violão percussão e outros instrumentos, mas, conteúdo em si não está proposto (E5, educador musical).

O referido educador, durante a entrevista, fez menção à obrigatoriedade do ensino da música enquanto conteúdo, lembrando a Lei nº 11.769/2008. Aludindo sobre sua importância na ETI, ele enfatiza que isso merece ser repensado por todos. Já o E2, relatou sua experiência com musicalização e uma sensível abordagem teórico musical nas oficinas. Outro educador reconhece o pouco interesse dos adolescentes em aprender teoria musical, porém, destaca que iniciaram a musicalização infantil com alunos do 1º ao 5º ano, em busca de uma formação musical mais completa e tem observado resultados positivos. A estratégia visou atingir alunos menores, uma vez que encontrou muita dificuldade junto aos adolescentes.

No primeiro momento eu percebi que os alunos adolescentes não tinham tanto gosto pela teoria musical [...] Então, isso foi o primeiro passo: processos disciplinares. Eu tentava buscar isso junto com a professora [...] Os menores já estão interiorizados iniciando a leitura e musicalização (E7, educador musical).

Uma preocupação apontada pela E7 trata-se do excesso do repertório popular trabalhado com os alunos. A educadora argumenta que o popular já é oferecido e está presente na vida deles, por isso, acredita ser importante apresentar outros estilos musicais para que tenham uma formação cultural mais ampla.

Se nós apresentarmos outro gênero, ele vai gostar [...] por isso vejo que é possível começar a implantar as necessidades da música enquanto currículo (E7, educador musical).

Em relação à valorização da prática musical, encontra-se respaldo em estudos de Freire e Jardim (2007) quando abordam a importância dos instrumentos musicais na vida dos alunos desde a infância no ambiente escolar de educação infantil, e sobre a importância da escuta e das preferências musicais deles. As autoras assinalam que a prática instrumental auxilia

o desenvolvimento de vários aspectos, como a autonomia e a percepção. Nesse sentido, compreende-se que a coordenação da escola tem abertura para a escuta às preferências do aluno. Em contrapartida, Freire e Jardim (2007) advertem sobre a necessidade de realizar um diálogo entre aluno, professor e coordenadores para encontrar pontos de equilíbrio entre o PPP da escola, interesses e expectativas de educadores e alunos.

De forma contrária, em entrevista, um educador musical E5, defende a inserção da música na matriz curricular para que esta atinja todos os alunos, conforme se observa no depoimento a seguir:

Nós poderemos conseguir muito mais alunos porque nas oficinas não são todos que participam (E5, educador musical).

Neste aspecto, encontrou-se divergência entre a visão gestora e o interesse do aluno, no momento em que durante a entrevista com o pesquisador, um estudante relatou dificuldade para ingressar em processo seletivo de escola pública específica de música, por não obter pontuação mínima na avaliação de teoria musical.

Identificou-se entre os educadores musicais que há um pensamento de cisão em relação à música enquanto oficina prática de instrumento, e música enquanto aula teórica. Para eles tratam-se de abordagens distintas, que requerem até mesmo contratação de professores para aulas teóricas.

Observa-se que ao utilizar a prática e o repertório popular, a escola desperta o interesse do aluno. Entretanto, a preocupação do E7, condiz com a visão de Penna (2008) ao destacar a importância de acolher diferentes músicas e explorar as múltiplas funções que a música pode ter na vida social do aluno. Em contrapartida, conclui-se, embasado em Freire e Jardim (2007) que o interesse das três partes: instituição, docente e discente, precisam caminhar para uma construção coletiva, ao que Morin (2003) chama de consciência da coletividade, da apropriação das riquezas da relação com o outro.

Ainda nesta discussão e baseando-se em Gimeno Sacristán (2007), observa-se a importância de o educador ter um olhar amplo, global, de modo que o conhecimento eduque para a vida. Com isto, compreende-se que a música, nesse contexto, pode ainda ter suas possibilidades ampliadas, no que se refere ao aprofundamento de suas especificidades, expandindo espaços para além da prática.

Outro fator observado foi que os educadores musicais percebem que o foco da escola parece se concentrar na produção do resultado final, como o espetáculo de fim de ano e, não para o desenvolvimento musical do aluno.

### **3.8.5 O desconhecimento do PPP pelos professores**

Outro fator encontrado a partir das entrevistas foi que nem todos os professores têm conhecimento do PPP da escola. Alguns deles relataram falta de interesse em conhecê-lo, apesar de o mesmo estar disponível para leitura. Constatou-se na consulta a documentos que o PPP utiliza os objetivos das oficinas de música, porém, os educadores manifestaram sentir a falta de haver orientações metodológicas e didáticas a serem utilizadas nas oficinas. É preciso que os professores tenham em mente e, além de reconhecer, também compreender os objetivos e a função da educação musical na formação do aluno. Nesse entendimento, estão em pauta o reconhecimento e o papel da interdisciplinaridade e sua importância na diversidade cultural no contexto escolar.

Identificou-se que a equipe pedagógica propõe um tema anual para ser trabalhado nas oficinas, por exemplo, valores humanos. A partir dessa orientação, cada professor conduz os planejamentos das aulas conforme seus próprios critérios. O educador E4 relata que procura utilizar um pouco do que é estabelecido no PPP, considerando a realidade do aluno, e que, a partir da “bagagem cultural” que este traz, ajusta os conteúdos ao tema proposto a cada turma. Desse modo, adequa-se o conteúdo a ser aplicado.

Identificou-se, também, nas entrevistas que poderia haver maior integração por parte da coordenação da escola, no sentido de incentivar a elaboração de propostas que priorizem a educação musical no currículo, e não somente a prática musical nas oficinas eletivas. Este resultado condiz com a ideia de Penna (2008) ao refletir sobre a conquista dos espaços para a música na escola. Para a autora é necessário que haja uma compreensão clara dos objetivos, da função da educação musical na formação da pessoa, o papel da interdisciplinaridade, a importância da diversidade cultural, para que ela ocupe um espaço para além da mera obrigatoriedade legal.

Observam aspectos positivos e negativos segundo relato de educadores. O aspecto positivo refere-se à liberdade de planejamento de atividades e o aspecto negativo é que nem todos os educadores conseguem um número expressivo de alunos interessados em participar de atividades, tais como o recreio dirigido.

### 3.8.6 A questão da interdisciplinaridade

Observou-se na unidade de ensino, que ainda há uma dificuldade no que se refere ao entendimento da prática interdisciplinar. A esse respeito, nota-se que ainda existe certa incompreensão por parte dos governantes, e dos profissionais envolvidos em relação à abordagem interdisciplinar. Os próprios professores da unidade adotam uma postura errônea sobre as reais finalidades do ensino da música na escola. Muita das vezes, como pode ser observado no item que aborda o tema “Interdisciplinaridade e música”, encontramos descontentamento por parte de professores de música quanto à interpretação equivocada de alguns professores de outras áreas, no que se refere à música e seu papel no contexto escolar. A utilização da música sem uma reflexão e planejamento prévio é bastante comum e constantemente é confundida com prática interdisciplinar.

Diante do exposto, identificou-se que a escola enfrenta desafios no que se refere à compreensão da importância da educação musical enquanto formadora do sujeito. Sugere-se que tal fato se deva à falta de conhecimento, de diálogo, entrosamento, de reconhecer a educação musical enquanto disciplina essencial na formação integral do sujeito, o que vem corroborar com o pensamento de Morin (2003) ao afirmar que os desentendimentos se dão, em grande parte, pelo desconhecimento das disciplinas enquanto partes de um todo.

Morin (2003) assinala que o problema do ensino está na compartimentação dos saberes, quando o educador não realiza a ação de articulá-los. Ao mesmo tempo, o autor defende que o educador, muitas vezes, desconhece informações ligadas à sua própria área de atuação e, ainda em menor proporção, a área do outro. Seguindo este raciocínio, Penna (2008) afirma que a conquista de espaços para a música na escola está diretamente ligada ao modo como o professor atua em seu contexto mediante as suas peculiaridades. Ou seja, o educador deve ocupar os espaços existentes, ou possíveis, com práticas bem fundamentadas e significativas, e gradualmente ampliar seu campo. De acordo com o depoimento de um educador musical:

É um pouco política, e um pouco conscientização [...] possuímos profissionais habilitados e efetivos e temos o interesse de curricular o ensino musical. Um dos lados tem que mostrar o interesse, agora a minha função vai ser correr atrás disso [...] Mostrar que a gente pode, e que é benéfico, e que a escola pode solicitar (E7, educador musical).

Foi possível observar, também, que os educadores musicais se esforçam para realizar suas atividades mesmo com problemas de infraestrutura, como a falta de instrumentos

musicais suficientes para a quantidade de alunos, ou até mesmo divergências de concepções. Apesar de não ter material suficiente para trabalhar nas aulas, como instrumentos e material didático, o E5 afirma que tem trabalhado muito com o canto coral, questões harmônicas no teclado e explicado sobre harmonia, mas, segundo ele, de forma bastante superficial, pois são muitos alunos pra poucos instrumentos. Mesmo assim, declara tem procurado abordar questões teóricas da música.

### **3.8.7 Música e formação humana**

Este tema foi elaborado a partir de depoimentos de educadores e alunos abordando a importância da música e dos educadores musicais no contexto da ETI.

Foi possível observar que simultaneamente aos desafios enfrentados pela conquista dos espaços da educação musical, há um reconhecimento de sua relevância no que se refere a alguns aspectos que serão abordados neste item. Destaca-se entre eles, a questão da socialização e também, a formação integral do sujeito.

Professores de áreas relataram que consideram a música como importante meio de aprendizagem. Para eles, as oficinas de música estão entre as preferidas pelos alunos, conforme se observa no depoimento a seguir:

Eu ouço um toque e já fico louca para tocar e não consigo mais ficar parada. Eu sou muito ligada à música, faço oficinas de música três vezes por semana (A1).

Outro fator encontrado foi que os professores de área costumam pedir aos educadores musicais que participem de suas aulas quando têm o objetivo de usar a música como recurso didático. Observa-se que nesse caso, a música é utilizada apenas como um acessório, pois não é considerada sua importância enquanto linguagem do conhecimento. Conforme se observa no depoimento abaixo, a música:

[...] está inserida em todos os momentos. Seja na capoeira, no coral, no violão, na percussão. A música está dentro da escola em todos os momentos, em todos os sentidos (E10, educador cargo administrativo).

Por meio dos depoimentos percebeu-se que a música, para muitos educadores, vai além de um mero entretenimento. De acordo com E1:

Realmente a música deveria ser efetivada. É uma disciplina super motivadora, que trabalha com aspectos do aluno que talvez eu, como professora de área, não atinja. Vejo dificuldade em conduzir aulas lúdicas, pois existem exigências da própria matriz curricular [...] Além de a música desenvolver aspectos, como a motricidade, a desenvoltura e suas especificidades (E1, educador de área).

Constatou-se entre a maioria dos professores de áreas, entrevistados, e da própria direção, o reconhecimento da importância da música nesse contexto. Atualmente a escola conta com dois professores de música no quadro efetivo e seis em regime de contrato especial. As oficinas abrangem: duas oficinas de canto coral (1º ao 5º; 6º ao 9º ano), uma de percussão, percussão e banda, duas de violão, uma de flauta doce, uma de musicalização infantil (1º ao 5º ano).

Nas entrevistas compreendeu-se que não somente as oficinas de música, mas a escola, tem se reorganizado constantemente na direção de aprimorar suas atividades de acordo com as necessidades observadas. Segundo E1, há alguns anos a escola está se adaptando para ser uma escola de tempo integral modelo. O educador recorda que a situação era bem precária, pois, no início, ocorriam oficinas musicais, aulas de capoeira, karatê, no pátio, durante as aulas do currículo base. Essas oficinas, por serem optativas, não entravam na matriz curricular e no PPP. Durante entrevista, E7 relatou que mudanças importantes ocorreram quando o Instituto Jaime Câmara integrou-se ao Projeto Escola em Tempo Integral oferecendo suporte pedagógico e cultural, desenvolvendo ações de parcerias junto à SEDUC, como a formação continuada dos educadores.

Em relato, E9, um educador que ocupa cargo administrativo, destacou que percebeu importantes mudanças durante o “recreio dirigido”, que é um projeto de realização de atividades durante o horário de intervalo de aulas. Segundo ele, os professores de música têm despertado os alunos para novos repertórios musicais. Esta ação passou a receber apoio da coordenação, incentivando os professores de música a apresentarem aos estudantes canções que levem alguma mensagem importante a eles. Para o educador, grande parte dos alunos convive com músicas “banalizadas” (E9). Durante seu relato, elogiou a mudança ocorrida na troca do repertório *funk*, *arroxa* ou canções com conteúdos pejorativos durante o recreio para músicas de outros estilos e conteúdos musicais, como MPB. Atualmente, a música que indica as trocas

de aulas e o recreio é “É preciso saber viver”, do compositor Roberto Carlos e Erasmo Carlos. Durante as observações, o pesquisador viu que na chamada, ao final do recreio dirigido, muitos alunos cantam a música quando esta se inicia.

Compreende-se a importância dessa ação, ao contextualizar que se trata de um colégio público, em região periférica, e que alunos enfrentam adversidades no âmbito econômico e social. Dessa maneira, o educador musical seleciona repertórios que colaborem com o resgate de conceitos, valores e que tenham uma coerência com a proposta do espaço educacional. Conforme E2:

Atualmente o ser humano tem uma tendência a se isolar por causa da tecnologia. Acredito que a música tem o poder de quebrar essa tendência de isolamento. Por isso, é preciso cuidado na hora de escolher as letras das músicas a serem trabalhadas no contexto educacional. Porque esse cuidado tem a capacidade de incentivar o aluno a aprender a escutar (E2, educador musical).

Nesta perspectiva, observa-se que a música pode tornar-se uma intervenção com reflexos sociais na vida dos alunos, uma vez que apresenta novas possibilidades, por meio de repertórios antes desconhecidos por eles. Sugere-se com isto que até mesmo eles possam buscar nas mídias (*tablets*, celulares) outros atrativos musicais. Assim, é possível fazer uma relação com o pensamento de Morin (2003) quando o autor diz que as disciplinas precisam se ocupar das realidades, dos problemas multidimensionais, dos conjuntos complexos que muitas vezes estão invisíveis.

A esse respeito, Penna (2012), assinala que a música atua como forma de linguagem, pois trata-se de um fenômeno histórico e social, e é a partir dessa compreensão que a sociedade pode se beneficiar de suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Dando prosseguimento, E5, relata que além de perceber que a música desenvolve aspectos relacionados com a musicalidade dos alunos, como questões rítmicas, harmônicas, melódicas através do canto, do violão, através dos materiais que possuem nas oficinas, ela assume grande importância para que os alunos conheçam também, aspectos históricos e culturais com os quais se relacionam. Para o educador, a música contribuiu em aspectos que envolvem questões socioculturais e familiares. Ele relata que através da música é possível trabalhar a criticidade e questões sociais, culturais. O educador diz que é preciso que se entenda a influência da mídia e propor aos educadores repensar o que a música da mídia faz ao sujeito.

Para E5, mesmo não tendo a música na matriz curricular da escola, ele afirma que durante suas aulas tem desenvolvido algumas ideias que conduzem os alunos a desenvolverem uma visão autocrítica. Ele ainda relata que os pais influenciam bastante, mas, a mídia tem um poder muito maior.

Importantes observações sobre a música estão pautadas em aspectos do aluno que talvez os professores de área não atinjam, conforme depoimento de uma professora de área em relação à sua disciplina:

É uma disciplina já severa, mais difícil de você aproximar de seu aluno (E1, educador de área).

Em continuidade, E1 acredita que a música possibilita a aproximação do aluno, além de desenvolver aspectos como a motricidade, a desenvoltura e as próprias especificidades da linguagem.

Além desses aspectos, E5 defende a ideia de que por intermédio da música, além da crítica e da reflexão, encontram-se outras contribuições, como o contexto histórico, isso seria algo que pode mudar a forma como o aluno vê o mundo a partir do momento em que possa trazer esses aspectos para sua vida, isto contribuiria bastante em sua formação.

Um fator importante trazido pelo E2 está relacionado a alunos que completam o Ensino Fundamental e saem do colégio, levando em sua bagagem cultural conhecimentos de conteúdos musicais muito mais fortes e significativos. Também faz menção a alunos oriundos desta escola que estão em escolas públicas especializadas de música, e outros que estão saindo da escola com o interesse em ingressar no Instituto Federal Goiano (IFG), e assim seguir estudos dentro da área musical.

Nesse sentido, os alunos, quando perguntados sobre a importância das aulas de música, declararam que:

A música significa tudo, porque quando eu não tinha aula de violão, eu queria fazer medicina. Agora que aprendi violão, eu quero fazer música (A7).

O significado pra mim é você ser você mesmo. Ser espontâneo, aprender coisas novas. Você ser outra pessoa, mudar completamente (A6).

É que nem eu disse, a disciplina música melhora muito. Porque pra você entrar na banda, você precisa de disciplina. Porque se não, não dá. A disciplina é uma das coisas mais importantes, assim... na minha opinião, porque melhora bastante (A1).

Percebeu-se durante a entrevista com A7, forte emoção em sua fala, quando atribui aos professores de música importante papel em sua vida, pois, para ele, sem esse apoio durante as aulas de música, provavelmente não estaria falando com pessoas do jeito que estava naquele momento.

Outra relação com este aluno e os aspectos pelos quais é atribuída importância aos professores de música pode ser percebida durante o depoimento de um educador que ocupa cargo administrativo, quando relatou que os professores de música podem contribuir na formação da identidade do aluno a partir do momento em que os valores dele são reconhecidos e trabalhados. E9 declara que eles podem também além de socializar, despertar valores, como se observa no depoimento a seguir:

O aluno [A7] era um aluno tímido, que vivia pelos cantos. Hoje, ele participa de tudo e foi [nome do professor de música] que conseguiu algo muito interessante. A proposta resgata muitos valores da pessoa, como a socialização no ambiente onde ela vai estar. Tanto melhorando quanto despertando (E9, educador cargo administrativo).

O educador esclarece que durante as oficinas, os alunos têm convívio nas atividades culturais, dentro do currículo que são previstas as “datas comemorativas” onde eles estão o tempo todo participando. E dentro da prática pedagógica, de modo geral, os alunos estão exercitando atividades significativas quando utilizam a música como instrumento de aprendizagens (E9).

O referido educador relata que a escola de tempo integral é de suma importância para o aluno desenvolver suas práticas artísticas e culturais, na medida em que ele consiga se expressar, dialogar e se posicionar. Para ele, por meio da música ou do teatro, por exemplo, o aluno passa a ter essa possibilidade.

Compreende-se que o educador musical, nesse contexto da ETI, tem alcançado aspectos condizentes com o que o autor Gimeno Sacristán (2007) assinala, ao abordar a função da educação na sociedade atual, que o educador não deve se ater a somente transmitir informações, e sim formar a pessoa. Nesse sentido, Morin (2003), ressalta a

multidimensionalidade humana, quando o educador estabelece relações com o estudante, considerando suas características psicológicas, biológicas, culturais, antropológicas, econômicas, míticas, pensando numa educação para a vida.

### **3.8.8 Interdisciplinaridade e música**

O presente tema foi construído a partir de observações do pesquisador e depoimentos de educadores e alunos relacionados à interdisciplinaridade, abordando visões, assinalando dificuldades e aspectos positivos. Nesta categoria de análise, destaca-se a questão do planejamento que embora já tenha ocorrido em situações passadas tem sido hoje alvo de descontentamento entre os professores. Acreditamos que para trabalhar a interdisciplinaridade é fundamental que aconteçam encontros entre os professores das disciplinas, que possibilitem troca de aprendizagem entre professores de oficina artística ou de área, ou com pedagogos, ou professores de apoio a alunos com carências de atendimento individualizado. Entretanto, faz-se necessário ressaltar de acordo com Freire (2010b), para alcançar a interdisciplinaridade pressupõe-se uma interação dentro de uma equipe. Nesse sentido, a música deve atuar em equipe e ser utilizada como recurso que viabilize também as relações interdisciplinares.

Observou-se, a partir de depoimentos de educadores que os trabalhos entre música e outras disciplinas aconteceram de forma positiva, quando havia encontro para planejamentos entre eles. No entanto, um educador relata a existência de certo “desgaste” (SIC, E6) no corpo docente, ao que denomina de “racha” (E6), ao dizer que os educadores não têm mantido diálogo para realizar planejamentos.

O fato é que não estamos conseguindo interagir um com outro [...] Literalmente eu vejo oficinas de um lado e disciplinas do outro, cada um no seu espaço. Já foi discutido com a coordenação sobre os problemas estruturais, mas, eles não vão ser resolvidos tão cedo. Então, o que vai ter que ser resolvido? O corpo docente. Isso vai ter que mudar (E6, educador de área).

Verificou-se que os educadores musicais são solicitados constantemente a participar de aulas de professores de outras áreas, e também em algumas oficinas, porém, muitas vezes, sem estabelecer um planejamento prévio. Mas o que se evidencia para alcançar a interdisciplinaridade é a presença constante de planejamento.

Observa-se que os educadores de áreas reconhecem as potencialidades da música no âmbito pedagógico, no sentido de atrair a atenção do aluno ou viabilizar uma maior interação durante sua aula. Porém, para o educador musical, a ausência de um planejamento que deixe claro quais aspectos se pretende desenvolver nos alunos causa certa confusão quanto ao papel da educação musical. O profissional da música, algumas vezes é percebido como alguém que toca um instrumento musical e que pode promover um momento diferente.

No contexto pesquisado, percebem-se aspectos relacionados às dificuldades e possíveis confusões de concepções entre professores de oficinas, professores de áreas e pedagogos, em relação à prática interdisciplinar. No entanto, foi possível identificar que existe uma interação entre as oficinas. De acordo com Guimarães (2008), a integração é uma etapa que antecede a interdisciplinaridade. Referenciando Fazenda (2003), trata-se de um início de um estudo e de interpretação de conhecimentos e ações a serem futuramente inter-relacionados, ou seja, transformadas em um processo de religação de saberes. Para isso, torna-se necessário reconhecer o outro, negociar, ser grato.

Foi possível perceber que muitos professores não têm a consciência da formação profissional de um educador musical. Conforme se observa no depoimento do E5, para que aconteçam trabalhos interdisciplinares, seria preciso planejar de forma conjunta, entre educadores de oficinas, pedagogos, educadores de área e também daqueles que trabalham diretamente com alunos portadores de necessidades especiais. Isso seria fundamental nesse processo. Nesse sentido, é bastante comum um professor de outra área aplicar um conteúdo X, e, no entanto, estar trabalhando há uma ou duas semanas com esse conteúdo para só então convidar o professor de música dizendo que gostaria de trabalhar o contexto histórico.

Nesse entendimento, quando o educador musical canta com os alunos sem um ensaio prévio, de qualquer jeito, cantando desafinado e sem nenhuma proposta musical para isso desqualificam o trabalho do educador musical. No entanto, o educador acredita que a escola aceita isso como interdisciplinar, mas para ele isso não é interdisciplinaridade. Assim, o educador defende a união entre todos em sala no momento de abordar os conteúdos, pois, em sua visão, todos aprenderiam juntos, inclusive o aluno, por possuir sua bagagem cultural que deve ser considerada, já que o foco é o aluno (E5, educador musical).

Complementando esta percepção, educadores relatam:

Temos que repensar essa integralidade principalmente dentro das relações com as oficinas. Com o quê? Com as disciplinas. Esse diálogo não ocorre. Porque as oficinas tem que ficar lá, tão distante da gente? (E6, educador de área).

Também se percebe nos depoimentos que os professores ainda têm uma visão deturpada sobre a proposta de educação musical no contexto escolar e, conseqüentemente, têm dificuldades em entender como seria um trabalho significativo que envolva música e outras disciplinas do currículo. Segundo a visão de um educador, isto ocorre:

Muitas vezes, no último minuto do segundo tempo, no desespero do professor. Ai... Professor toca violão aqui para o aluno cantar uma música? E não é assim que funciona! Eu não estou deixando o professor vir até a gente. Eu já estou indo até o professor. Professor, o que a gente pode estar fazendo pra estar envolvendo oficina com tua matéria? Olha, música, a gente pode trabalhar com texto histórico. Alguns textos da história que você está vendo com seu aluno, de repente, a gente pode vir e trazer algo da mesma época (E7, educador musical).

O que não se admite, segundo relato do E1 é, por exemplo, quando o professor de área escolhe uma determinada música e espera que o educador musical participe apenas como coadjuvante sem que haja a troca de aprendizagem entre todos (E1, educador de área).

Observa-se, nesta análise, que existe uma falsa concepção de interdisciplinaridade, o que Lima (2012) aponta como uma fragmentação científica que dificulta o estabelecimento de diálogo entre as áreas, prejudicando as significações do conhecimento. Nessa direção, embasando-se em estudos de Freire (2010b) não basta que dois professores de áreas distintas atuem na mesma sala para se considerar que está ocorrendo uma prática interdisciplinar. De acordo com a autora (FREIRE, 2010b), não se pode ter uma visão individualista, pois a interdisciplinaridade pressupõe a interação dentro de uma equipe.

No contexto pesquisado, desenvolvem-se trabalhos a partir de um grande projeto e dentro deste, é adotado um eixo temático, utilizado nas atividades no decorrer do ano letivo. Por sua vez, dentro deste eixo estão os subprojetos como: semana da consciência negra, semana do folclore, semana literária, dia do livro. Nessa ordem, é previsto o desenvolvimento em conjunto com os professores para a realização das atividades.

Um exemplo desses subprojetos é o de música e língua portuguesa, em que os alunos, além de analisarem o sentido e o que quer dizer a letra da música, aprendem, também, música.

Dando continuidade, E9 relata que desde os planejamentos iniciais, cada área leva o seu conteúdo e sua proposta que é desenvolvida através da música, através da arte. Para ele, a música está presente em praticamente todas as apresentações da escola, como o projeto Corozum, que propicia a junção entre dança e música.

Outro trabalho mencionado pelos professores da área de música teve sua efetivação a partir de diálogos estabelecidos entre a disciplina de história e oficina de capoeira. O conteúdo de história foi trabalhado integrado às oficinas de capoeira e de música para apresentação em evento comemorativo.

Nesse direcionamento, Tavares (2008) aborda a necessidade de o educador despertar a busca, possibilitando um trabalho em que haja reflexão crítica sobre experiências de vida. Observa-se com isto que, mesmo tratando-se de uma apresentação para evento, ocorreu um processo durante os ensaios, em que se trabalharam conteúdos de maneira integrada e por meio de expressões diversificadas. Sugere-se que as apresentações possam servir como um caminho para a ampliação do diálogo e do entrosamento. Nesse sentido, Morin (2003) considera que a condição humana implica erros, acertos, incertezas. Desse modo, suscita-se que no contexto escolar pesquisado, os educadores precisam buscar ainda formas de se chegar à interdisciplinaridade, pois a tarefa realmente é difícil, mas, não impossível.

Durante entrevista, E8, relata que o termo interdisciplinaridade é um nome relativamente novo. Para ele, nessa relação é preciso estabelecer uma ligação com outras disciplinas, mas não é algo fácil de ser trabalhado. E4 acredita que é necessário acontecer mais trabalhos desse porte, pois eles ajudam a ampliar a compreensão do que está ocorrendo, de forma fragmentada ou interligada, na busca por aprimorar a prática. Assim, acredita-se no maior envolvimento por parte dos professores, pois alguns trabalhos têm acontecido de forma fragmentada e até os próprios alunos perceberam algumas situações de desencontro no dia da apresentação.

Torna-se pertinente ressaltar a viabilidade de interação existente entre a música e outras linguagens. Entretanto, esta ação exige planejamentos e maior envolvimento de todos nesse processo, de forma contínua.

Por meio das observações, verificou-se que os educadores de oficinas possuem um tempo maior para os planejamentos das aulas. Eles atuam diretamente com os alunos no horário do recreio dirigido (15 minutos); durante o intervalo de almoço, em que cada professor acompanha uma turma (1h40min) e durante as oficinas (2h). Desse modo, percebe-se que o tempo de planejamento dos professores de oficinas é maior do que o de atuação direta com o aluno. Ou seja, com maior tempo para planejar as aulas, sugere-se que o fator tempo favoreça o processo de organização das aulas, a pesquisa relacionada aos temas e abordagens que serão utilizados, o estabelecimento de diálogos e, conseqüentemente, a interdisciplinaridade.

Observa-se que, de acordo com vários educadores, há um reconhecimento de que a construção integrada contribui para que o aluno leve o conhecimento para toda a vida. Esta

análise condiz com Fazenda (2003) ao afirmar que é através do diálogo que haverá a real interdisciplinaridade. Nesse sentido, para que se possa trabalhar a interdisciplinaridade é fundamental que aconteçam planejamentos em conjunto com todas as áreas envolvidas, sejam com professores de oficina ou de área, ou com pedagogos, ou professores de apoio a alunos com necessidades especiais.

De fato, percebe-se que a interdisciplinaridade ainda é um desafio para os educadores de diversos contextos educacionais. Por outro lado, identifica-se que alguns educadores vêm tentando adaptar isso a seus trabalhos, aos seus planos de aula e às suas práticas pedagógicas correlacionando com leituras e pesquisas sobre o assunto. Um fator observado nos trabalhos realizados com a música e outras áreas revelam que estes foram motivadores para alunos e professores.

O educador E6 relatou que no ano de 2013, quando se desenvolveu um projeto com a ideia de integralidade na escola foi possível repensar e trabalhar a disciplina de história com a de música. Outro importante projeto, apresentado na primeira semana literária do colégio, ocorrida no ano de 2013, foi consolidado pela escola. Sua relevância pode ser entendida considerando que os educadores trabalharam por vários meses de forma integrada. Compreende-se que a importância desses projetos consiste na troca de experiências, pois existe preocupação em detectar o que precisa ser mudado ou não, conforme se observa no depoimento a seguir:

É uma troca de experiência muito rica onde se constrói e ao mesmo desconstrói para chegar a algo novo (E1, educador de área).

Em entrevista, E10 menciona o “Reagrupamento”, que é um processo que ocorre no funcionamento das oficinas. No início do ano, os alunos escolhem 5 modalidades de oficinas, como karatê, violão, teatro, dança, tênis de mesa. O coordenador geral das oficinas organiza cada turma juntamente com todos os professores de oficinas. As turmas são separadas por idades, fases e séries. Como exemplo, numa oficina de violão podem se reunir alunos do 4ºA, 4ºC e 5ºB. Desse modo, alunos de diferentes anos podem estar em uma mesma oficina, constituindo assim, uma integração motivada pelo interesse pessoal.

Durante a pesquisa de campo, identificou-se que no contexto da ETI, as oficinas assumem um papel primordial para o que Morin (2003) propõe enquanto uma educação que abarque as dimensões físicas, psíquicas, sociais e culturais do ser humano. Em um espaço em

que o aluno passa 10 horas do seu dia, as oficinas configuram-se em importante instrumento, pois contribui não somente para a aquisição de informações, mas para o futuro das crianças e dos adolescentes.

### **3.8.9 Formação musical**

**3.8.10** Este tema foi elaborado tendo como base depoimentos de educadores sobre as contribuições que os alunos obtiveram nas suas interações com a música ofertada pelos educadores musicais em diversos aspectos. Torna-se importante ressaltar que os alunos entrevistados encontravam-se no último ano oferecido pela escola.

Observou-se que a música está presente na escola pesquisada nos momentos das oficinas, nos ensaios para apresentações, recreio dirigido, ou seja, em diversos espaços. Dentro desse contexto, E1 relata que a escola de tempo integral e a educação integral têm uma oportunidade para aproximar-se do aluno e de sua realidade. Em sua visão,

Não vejo na escola apenas conteúdo, matéria [...] O meu papel aqui é orientar para a vida. A música e as oficinas de maneira geral colaboram com isso, andam em conjunto. Acredito que trabalhar em conjunto com a música é uma possibilidade, uma chance muito importante e que está aí para associar as formas de linguagens, sem isolar uma ou outra (E1, educador de área).

O educador E4, relata que uma de suas metas é possibilitar ao aluno novas formas de conhecimentos musicais para aumentar sua bagagem cultural. A proposta seria: formar ouvintes críticos, e não alunos que conheçam apenas músicas de rádio ou da mídia, não desmerecendo estas fontes, mas, esclarecendo suas particularidades em relação ao conteúdo oculto para eles nesses veículos de comunicação. Em consonância com essa ideia, o educador E5 entende que a música na ETI pode funcionar como um meio não para formar músicos, mas sim o sujeito em sua totalidade.

Em relação à formação integral do sujeito, Guará (2006) afirma que uma das preocupações com a educação está ligada a aspectos filosóficos de “homem integral”. Nessa vertente, para a autora, é preciso não medir esforços no sentido de resgatar e dar ênfase ao desenvolvimento das faculdades psicológicas, afetivas, corporais e espirituais da pessoa.

Na questão referente à música na escola de tempo integral, de acordo com o E9, tem sido observado o interesse dos alunos nessa área que, por sua vez, tem crescido muito. Para

ele, a música tem resgatado o interesse dos alunos. O educador observa que a escola tem crescido em relação a essa proposta de música na escola e que muitos alunos têm despertado interesse pela música, configurando-se inclusive na descoberta de talentos nessa área (E9, educador cargo administrativo).

O educador musical E2 relata perceber o interesse do aluno e os aspectos como a alegria, a aproximação, a desinibição, o desenvolvimento de habilidades, como a coordenação motora e motriz. Do mesmo modo, em entrevista, o aluno A3 diz que:

Eu era bastante tímido e a música me desinibiu. Ajuda na coordenação motora e a você fazer coisas assim que muita gente não consegue. Ajuda a ter paciência que muita gente não tem. Antes eu não tinha muita paciência, daí eu olhava o professor de música e ficava vendo explicar as coisas. É complicado porque tem gente que demora muito para aprender. Eu absorvi coisas muito interessantes. O professor era muito detalhista em tudo que fazia e eu absorvi muito do que ensinou (A3, 14 anos).

Nesse direcionamento, Gonçalves (2006) assinala que o sujeito está inserido em um contexto de relações e que para assumir uma concepção de educação integral e formação integral, a prática pedagógica necessita considerar o aluno em sua integralidade, reconhecendo-o em sua subjetividade.

O educador musical E7, relata o interesse que tem em gradualmente inserir repertórios de música clássica, buscando mostrar possibilidades sonoras diversificadas, já que nota a predominância de estilos musicais comumente advindas das rádios, como a música sertaneja e outras que considera popular. Para o educador, o dedilhado do violão poderia ampliar as percepções dos ouvintes e praticantes. O educador ainda chama a atenção para aspectos relacionados às oficinas como: valorizar e promover o aluno nas diferentes audições, na construção de história, ou mesmo quando se pode utilizar efeito sonoro, como trilha sonora, para que a criança se envolva mais no conto. Ou até aprofundar em contextos históricos como o *funk*, por exemplo, que tem sua origem a partir do movimento hip hop. Por isso, sugere que sejam realizadas audições, para compreender o conteúdo expresso nas letras e também em sua trajetória histórica.

Ao referir-se à música como forma de expressão, o E6 ressalta que, muitas vezes, a criança consegue se expressar através da música, e não por palavras. Outro educador E1 relata que a música proporciona uma formação mais completa, pois faz parte da vida. Para ele, quanto mais as pessoas entenderem das leis que regem o ser humano, mais o homem se aproximará do

caráter disciplinar que a música proporciona ao sujeito. Este educador relata ainda que através da repetição de trechos musicais, por exemplo, pode-se desenvolver a disciplina e a vontade do ser humano, no entanto diz que esse processo precisa ser contínuo para o desenvolvimento de diversas habilidades na criança e nos jovens.

Conforme depoimento de alguns alunos:

Estudar música me ajuda muito em muitas coisas. Porque minha disciplina melhora. Porque a gente tem que ter disciplina, tem que saber ouvir tem que ter resistência em muita coisa. A gente precisa de silêncio e de concentração para tocar (A1, 14 anos).

Eu acho que a música ajuda na minha atenção e concentração porque eu era muito desatenta (A2, 13 anos).

Eu não gostava muito de música e depois que comecei foi bem legal. Significou muito para minha vida. Porque nas horas vagas eu pegava o violão e tocava ou ia aprender um ritmo (A3, 14 anos).

Com base no exposto, considera-se que a educação musical tem possibilitado ao aluno relacionar as aulas de música com questões pessoais, no sentido de perceberem seu próprio desenvolvimento. Esta reflexão vai ao encontro do que Fernandes (2000) assinala sobre educação musical enquanto favorecedora da formação do sujeito em sua totalidade.

De acordo com o E7, a musicalização tem conseguido não só desenvolver o aspecto emocional, mas também o gosto do aluno para ir para aula de música. O educador compreende que em um primeiro momento é preciso trazer a música para aproximar o aluno e aos poucos trabalhar outras questões que poderão ser observadas pelo professor. Entende-se com suas colocações a relevância de se conhecer mais a fundo as particularidades do aluno. Para ele, se uma criança perde o interesse em tocar um instrumento, por exemplo, ela pode estar com algum problema.

Mesmo que o espaço do colégio tenha problemas relacionados à infraestrutura, como interferências sonoras advindas das oficinas que utilizam instrumentos de percussão, percebe-se que a música tem possibilitado ganhos importantes que vão além dos aspectos musicais. Sugere-se que a ETI por ter uma demanda social significativa nos dias atuais, que esta precisa ser escutada pelos educadores, confluindo para o sentido real da interdisciplinaridade e da formação integral do sujeito, conforme se observa no depoimento a seguir:

Acho que o professor de música pode contribuir na formação da própria identidade do aluno [...] Um exemplo é o aluno A3, era um aluno tímido, que vivia pelos cantos. Hoje ele participa de tudo e vou dizer: o professor de música que conseguiu algo muito interessante (E9, educador cargo administrativo).

Dando prosseguimento a esta discussão, para um aluno:

As aulas de música foram importantes porque abriu vários espaços para mim. Já me chamaram até pra tocar em bandas etc. Eu faço parte do louvor da minha igreja. Então eu estou interagindo com pessoas pela música (A4, 14 anos).

Outros benefícios apontam o importante papel da música na história de vida do aluno. Isto pôde ser percebido no depoimento do A5 ao observar que a partir de seu envolvimento com a música aumentou a sua vontade e diminuiu o ócio improdutivo: “Antes eu não queria fazer nada”. O aluno revela que sua participação nas aulas de música contribuiu para a melhoria de suas notas de modo geral. Mesmo tendo participado de outras oficinas como o futebol, tênis de mesa, foi nas aulas de violão que percebeu o quanto seria importante para seu crescimento. “A aula de música não tem como resumir” (A5, 13 anos).

Nesta análise é possível perceber que a educação musical tem contribuído em questões ligadas à autoestima dos alunos e colaborado na dimensão social. Durante o período da coleta de dados, três alunos contaram ao pesquisador que haviam passado no processo seletivo de música do Instituto Federal Goiano. Constata-se com isso a capacidade que a educação musical e o educador musical têm de contribuir na formação integral do sujeito.

A este respeito, segundo o pensamento de Morin (2003), para que haja uma integração disciplinar nas escolas, é preciso reconhecer nossa condição humana. Pois nós somos simultaneamente seres físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos. Assim, os saberes proporcionam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Nesse sentido, o autor atribui esta condição como sendo primordial em qualquer processo de ensino.

Percebeu-se que vários benefícios puderam ser alcançados através dos trabalhos ligados à educação musical, o que está de conformidade com os estudos de Fernandes (2000) ao afirmar que o aprendizado musical possibilita a confiança, espontaneidade, interação, a concentração, o discernimento, que para o autor são ganhos qualitativos para o ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto neste trabalho, a Escola de Tempo Integral é um espaço educativo complexo, considerando a ampliação do tempo de permanência do aluno, exigindo dos sujeitos que nela se inserem uma dedicação maior que a dispensada em outros contextos.

Foi possível perceber nesta pesquisa que o ensino de música, a partir de sua articulação, e com as finalidades expressas no Projeto Político Pedagógico, e a percepção dos educadores musicais com relação às demandas escolares e aos alunos, configura-se numa importante proposta de formação humana. Isto está coerente com a proposta de educação integral no que se refere aos processos educativos que propiciam uma formação mais completa e significativa.

Identificou-se que a música, no contexto da escola de tempo integral, funciona como importante meio que abrange as diversas dimensões humanas. Compreendeu-se que a educação musical auxilia o aluno em aspectos ligados à autoestima, socialização, disciplina, autopercepção, concentração. Observa-se que os resultados vão além das aquisições musicais.

Conforme dados, verificou-se que a música não é disciplina obrigatória na matriz curricular da escola, estando presente somente nas oficinas eletivas. No entanto, percebeu-se que a música está presente, por meio dos educadores musicais, em várias atividades realizadas na escola, sendo também reconhecida a sua importância na formação humana.

Constatou-se que nesse contexto, a interdisciplinaridade ainda é um desafio para os educadores. Entretanto, foi possível observar que as oficinas eletivas, que abrangem artes, lutas, danças e esportes, facilitam processos de integração, assim como ampliam a percepção dos educadores em relação às suas práticas efetivas, quando estas estão ocorrendo de forma fragmentada.

A partir do depoimento dos educadores, identificou-se que um dos fatores fundamentais para que as atividades educativas aconteçam de maneira interdisciplinar, no contexto da escola de tempo integral, é através do diálogo entre as diversas áreas de conhecimento. Verificou-se que o fator tempo interfere na condução de planejamentos conjuntos entre professores de áreas, professores de oficinas e pedagogos.

Esta pesquisa revelou a necessidade de trazer para a escola de tempo integral o debate sobre a concepção complexa da realidade, uma concepção que religa os saberes, que tece uma visão e compreensão complexa do processo pedagógico escolar e de suas mediações. Isso seria constituir um conhecimento pertinente dos processos pedagógicos e seus objetivos.

Nessa visão, a hegemonia do conhecimento fragmentado, de acordo com as disciplinas, impede comumente de operar conexões entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade e, conseqüentemente, em seu conjunto.

Desta forma, entendeu-se que é preciso articular a ideia das disciplinas com outros contextos, sem fragmentar os saberes, na perspectiva de construção de uma educação integral que possa estabelecer vínculos entre todos os envolvidos.

Torna-se oportuno considerar, nesse contexto, o processo de organização escolar nas relações estabelecidas nas interações dos profissionais a partir das influências, interferências e ações colaborativas, sejam elas administrativas, técnicas ou pedagógicas. Nesse direcionamento, a relação entre disciplinas, a partir de diálogo e de reflexões, pode direcionar os profissionais das mais diversas áreas do conhecimento à tarefa de estabelecer formas de trabalho eficazes a partir de ações planejadas, que viabilizem o processo educativo interdisciplinar. Nesse sentido, estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas seria, portanto, uma marca fundamental das relações interdisciplinares.

Nesse sentido, acredita-se que as ações colaborativas da música com outras áreas de conhecimento é de extrema importância, mas necessita-se de um investimento em pesquisas que contemplem novas propostas no contexto da educação. Quando se estabelecem diálogos é possível beneficiar as partes envolvidas em prol do ser humano.

Identificou-se também, no decorrer desta investigação, a necessidade de explorar e refletir sobre as metas e os objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no Projeto Político Pedagógico. Estes fatores podem ser determinantes se forem relacionados ao conteúdo a ser ensinado, no qual estão inclusos os processos, oportunizando experiências musicais diversas no contexto educacional.

Em relação à proposta da música na escola, observou-se a necessidade de apresentar aos alunos não apenas as propostas musicais que eles trazem, mas também inseri-los em outros contextos para seu crescimento pessoal.

No contexto de educação, o educador musical necessita priorizar a essência do ser humano, combinar a sensibilidade com a técnica, valorizando o processo antes do resultado final.

Os professores de música, ao se relacionarem com as demais disciplinas, podem contribuir em diversos aspectos na formação do sujeito, dentre eles, na ação cooperativa, na solidariedade, nas relações interpessoais, na motivação, na autoestima, na aceitação do outro, no desenvolvimento de habilidades e formas de aprendizagens do aluno.

Conforme dados da pesquisa, a motivação e a interação social são elementos ligados ao aprendizado musical. Verificou-se a importância do educador musical em conscientizar sobre a necessidade de conquistar espaços no contexto da escola de tempo integral.

O compromisso dos educadores musicais com o ensino-aprendizagem são fatores de suma importância no contexto da escola de tempo integral, uma vez que os benefícios transcendem o aprendizado musical, influenciando os aspectos pessoais dos alunos, e que poderão interferir em suas vidas futuras.

Compreende-se a importância de cada vez mais desenvolver trabalhos interdisciplinares no contexto da escola de tempo integral. E que o educador musical é pessoa importante no processo, pois no contexto pesquisado, a música é motivadora para as atividades coletivas. No entanto, é preciso que haja, além da colaboração dos envolvidos no processo educacional, maior reconhecimento do papel do educador musical.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos ligados à educação musical na escola de tempo integral, assim como subsidiar novas pesquisas e colaborar com a prática do educador musical.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez et al. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB: Lei 9.394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.769/2008 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 02 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 12 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Congresso Nacional - Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jan. de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 03 fev. 2015.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.

CARVALHO, Edgard Assis de. **Saberes complexos e educação transdisciplinar**. Educar, n. 32, p. 17-27. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

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

CECO. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Criméia Oeste**. 2013.

CEPLC. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho**. 2014.

CESAR, Ana Claudia. **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil e V Encontro Internacional de Educação Musical**. Escola de Música da UFBA, PPGMUS - Salvador, de 01 a 03 de agosto de 2011.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Villela Ana Maria. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 191-208.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DUARTE, Rosângela. Makumaimando e o hino e roraima: contexto de criação/recepção. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Orgs.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

FARIA, Aline Folly. **Artes Integradas**: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Goiás, 2009. Disponível em: <[http://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/ALINE\\_FOLLY\\_FARIA.pdf?1337018905%20](http://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/ALINE_FOLLY_FARIA.pdf?1337018905%20)>. Acesso em: 29 dez. 2014.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999. 174 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

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

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogos interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p. 27-33, out. de 2007.

FREIRE, Vanda L. Bellard. **Pesquisa em música e interdisciplinaridade**. Revista Música Hodie. Goiânia, 2010a, v. 10, n. 1.

\_\_\_\_\_. **Horizontes da pesquisa em música no Brasil**. (Org.). Rio de Janeiro: 7letras, 2010b. 172 p.

FREIRE, Vanda; JARDIM, Helen. **Analisando aulas de música no Ensino Básico**: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino. Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_a/Analisando%20aulas%20de%20m%C3%BAasicas%20no%20ensino%20basico%20Vanda%20Freire%20e%2080%A6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/Analisando%20aulas%20de%20m%C3%BAasicas%20no%20ensino%20basico%20Vanda%20Freire%20e%2080%A6.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GOIÁS. **Escola Estadual de Tempo Integral. Educação Integral em Goiás – 2011**. Governo de Goiás, 2011. Disponível em: <[http://www.educacaoeparticipacao.org.br/guiaeducacaointegral/caminhosapercorrer\\_plano\\_foi.html138f](http://www.educacaoeparticipacao.org.br/guiaeducacaointegral/caminhosapercorrer_plano_foi.html138f)>. Acesso em: 08 set. 2014.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: Educação integral. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUIMARÃES, Maria José Eras. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Tradução Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JURADO, J. C. **Problemáticas socioeducativas de la infancia y juventud contemporánea**. Revista Ibero-Americana de Educación, Madrid, n.31, p.171-186, 2003.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade**. Ciência hoje, v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

KOELLREUTTER, H. J. Educação Musical no Terceiro Mundo. Cadernos de Estudo. Educação Musical, n. 01. São Paulo, Através, 1990. In: FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: História e metodologia**. Teresina: Fund. Cult. Monsenhor Chaves, 2000. \_\_\_\_\_ . Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In **LIMA, S A de (Org.) Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões**, SP: Ed. Nacional, SP, 1998, p. 39-45.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIMA, Sonia Regina Albano de; BRAZ, Ana Lucia Nogueira; CLEMENTINO, Adriana. (Orgs.). **Arte, cultura e educação na formação de docentes: ilusão ou realidade?** São Paulo: Editora Som, 2012.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical**. **Música Hodie**. [S.l.], v. 7, n. 1, nov. 2007. ISSN 2317-6776. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/1754/12183>>. Acesso em: 04 maio 2015.

LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

LUZ, Everardo de Sousa. Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade. In: SANTOS, Akiko et al. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MEC. Série Mais Educação. **Rede de saberes mais educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. 1. ed. MEC/SECAD, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2014.

MEC. Educação Integral – Ministério da Educação. **Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro na escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010**. Disponível em: [http://bdt.d.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3589](http://bdt.d.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3589). Acesso em: 07 dez. 2014.

MEC/SECAD. **Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional. Série mais educação. Brasília, 2009. p. 15-21.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. São Paulo: Martins fontes, 1981.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa, teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232012000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 nov. 2014.

MOREIRA, Ruth Sara de O. **A oficina de música na escola de tempo integral**: um estudo na rede municipal de Goiânia. Dissertação de mestrado, ano de defesa 2013. Universidade Federal de Goiás Escola de Música e Artes Cênicas. Disponível em: <<https://mestrado.emac.ufg.br/up>> Acesso em: 29 dez. 2014.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: Alfredo Pena Veiga; et al. (Orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 201p.

\_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora F. **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. cap. 02, p. 45-55. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita**: Repensar a reforma, repensar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **O método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013. 175 p.

NINIS, A. B. e BILIBIO, M. A. **Homo sapiens, homo demens e homo degradandis: a psiquê humana e a crise ambiental**. *Psicologia & Sociedade*; 24 (1), 46-55, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822012000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822012000100006&script=sci_arttext). Acesso em: 26 jan. 2015.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19\\_artigo6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo6.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**. v. 19, n. 25, 2014.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da Abem**. Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19\\_artigo6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo6.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 247p.

PICCHI, Achille. Interdisciplinaridade e música. **Revista Mimesis**. Bauru, 2010. v. 31, n. 1, p. 65-74. Disponível em: [http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v31\\_n1\\_2010\\_art\\_05.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v31_n1_2010_art_05.pdf). Acesso em: 29 jan. 2015.

PINHO, Maria José de. MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Interdisciplinaridade e formação docente no mestrado em ensino de língua e literatura da UFT: teoria e prática. In: SANTOS, Akiko; SUANNO et al. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 299.

ROZA, Jacira Pinto da. **A pesquisa no processo de formação de professores: Intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SÁ, Ricardo Antunes de. O projeto político-pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko et al. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 125.

SANTOS, Akiko, SUANNO et al. (Orgs.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. 342 p.

SANTOS, M. E. & PRAIA, J. F. Percurso de mudança na Didática das Ciências: sua fundamentação epistemológica. In: CACHAPUZ M. Fernanda. (Org.). **Ensino das Ciências e Formação de Professores: Projecto MUTARE 1**, p. 7-34. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572003000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572003000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 8 abr. 2015.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de Educação Pública Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SCHAFER, R. Murray. **The tuning of the world**. Toronto: The Canadian Publishers, 1977.

SCHAFER, R. Murray. et al. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991. 399 p.

SEVERINO, A. J. **A pesquisa na dinâmica da vida universitária**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tais Dantas da. Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, nº XIX, 2010, Goiânia. **Anais...** ABEM, 2010. p. 880-890.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Hand book ofqualitativeresearch**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. p. 78-84.

THIESEN, J. S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 nº 39, p. 545-554, set./dez. 2007.

VEBER, A. **Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no projeto escola integrada - EPI, em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

### **Outras fontes**

Material elaborado para o Curso de Licenciatura em Música da UFRGS e Universidades Parceiras, do Programa Pró-Licenciaturas II da CAPES. Produzido pela equipe do CAEF. Porto Alegre, 2010.

Texto elaborado pela equipe de professores do então “Colégio Estadual do Criméia Oeste” referente à “Primeira semana literária” onde se apresentam resumo dos resultados observados à direção do colégio em novembro de 2012.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### **PERGUNTAS NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM ALUNOS**

1. Qual é o tempo de participação do aluno nas aulas de música?
2. Quais são as contribuições do ensino de música no desenvolvimento da aprendizagem do aluno?
3. Qual é o significado das aulas de música para o aluno?
4. Em quais aspectos as atividades oferecidas pelos professores de música podem favorecer o aluno?
5. Como é o espaço físico oferecido pela escola para as aulas de música?
6. De que forma o aluno vê a música como disciplina ou como componente extracurricular?
7. Quais são os tipos de instrumentos musicais ofertados pela escola?
8. Quanto à avaliação, como o aluno vê a possibilidade da avaliação por parte dos professores de arte?

Entrevistador Pesquisador: \_\_\_\_\_

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Entrevista nº \_\_\_\_\_ realizada em, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

## ANEXO II

### **PERGUNTAS NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES**

1. Qual é sua área de formação profissional e em qual atua?
2. Quais são as metas e objetivos da música na escola?
3. Como é a articulação do ensino da música com as finalidades expressas no projeto político-pedagógico?
4. De que forma a música se adapta na configuração de tempo integral na escola?
5. Qual é a proposta da escola em relação ao ensino formal da música na matriz curricular?
6. Como, quando, onde e por quem o ensino da música é definido, planejado, e desenvolvido?
7. Quais são as perspectivas para as aulas de música como componente curricular?
8. Em quais aspectos os professores de música podem contribuir na formação do sujeito?
9. Em relação à educação musical, quais aspectos são contemplados nas aulas?
10. Quais são os instrumentos utilizados e a forma de trabalho entre alunos, professores e coordenação?
11. Como ocorre a ocupação do espaço dado à música no currículo escolar?
12. Qual é a visão dos professores acerca das aulas de música na escola e a inter-relação com as demais áreas do conhecimento? Como veem a interdisciplinaridade?

Entrevistador Pesquisador: \_\_\_\_\_

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Entrevista nº \_\_\_\_\_ realizada em, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.



**ANEXO III**  
 Serviço Público Federal  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Música



### **TERMO DE ANUÊNCIA**

O \_\_\_\_\_ (nome da unidade escolar),  
 através de seu(sua) diretor(a), \_\_\_\_\_,  
 concorda com a execução do projeto de pesquisa intitulado, **“EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES DA MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LOUSINHA CARVALHO, DE GOIÂNIA/GO”** a ser realizada junto aos sujeitos desta comunidade escolar. Esta unidade escolar assume o compromisso de apoiar e disponibilizar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento da referida pesquisa.

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Diretor

CPF: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

## ANEXO IV



Serviço Público Federal  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Música



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES DA MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LOUSINHA CARVALHO, DE GOIÂNIA/GO**”.

Meu nome é Gilmar dos Santos Lourenço, professor e Educador Musical, aluno do curso de Mestrado em Música, na linha de pesquisa: Música, Educação e Saúde, da Universidade Federal de Goiás, responsável pela pesquisa. Após receber as informações, no caso de aceitar a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, preencha e assine os dados pedidos. O documento está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você e seu(sua) filho(a) não serão penalizados de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:** Os objetivos estão voltados para identificar e analisar aspectos relacionados aos processos pedagógicos interdisciplinares da música com enfoque nos métodos, nos objetivos e na sua articulação com o projeto político pedagógico da escola e, especificamente, nas contribuições da música no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Propomos a coleta dos dados através de entrevistas semiestruturadas, e observações das atividades desenvolvidas na escola. A pesquisa não gera riscos ao seu(sua) filho(a), pois o pesquisador estará, durante toda a pesquisa, sob orientação. A pesquisa não ocasionará nenhuma despesa e não haverá gratificação financeira pela participação do seu(sua) filho(a). A sua identidade e de seu(sua) filho(a) serão mantidas em sigilo, usando tratamento de imagens e voz impedindo a identificação das pessoas quando divulgarmos os dados em eventos. A retirada do consentimento poderá ocorrer em qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades. Somente participarão da pesquisa os alunos matriculados e frequentes na escola e cujos pais ou responsáveis assinarem a este termo de consentimento.

Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

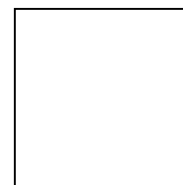
---

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO (pais e ou responsáveis pelos tutelados)**

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ abaixo assinado e/ou por impressão digital, concordo em autorizar a participação do meu (filho/filha) \_\_\_\_\_, na pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Prof. Gilmar dos Santos Lourenço, sobre os procedimentos, os possíveis riscos, permanência ou retirada da pesquisa a qualquer momento.

Local e data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

Telefones de contato: \_\_\_\_\_



## ANEXO V



Serviço Público Federal  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS



Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Música

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O ALUNO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **“EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES DA MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LOUSINHA CARVALHO, DE GOIÂNIA/GO”**.

Meu nome é Prof. Gilmar dos Santos Lourenço, da UFG, responsável pela pesquisa. Seus pais e/ou familiares responsáveis já foram informados sobre a pesquisa e autorizaram sua participação. Utilizaremos entrevistas realizadas dentro da escola, por pesquisadores. Os registros dos dados serão através de relatórios escritos, gravações, filmagens e/ou fotos feitos por este pesquisador. Sua identidade não será exposta e os dados serão mantidos em sigilo. Para participar da pesquisa você precisa preencher e assinar este documento, que está em duas vias, uma das vias fica com você e a outra com o pesquisador. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma. Telefone para contato (inclusive para mensagens de texto e ligações a cobrar): (62) 82063041.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, aluno matriculado e frequentando a escola \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa, **“EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES DA MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LOUSINHA CARVALHO, DE GOIÂNIA/GO”** do Prof. Gilmar dos Santos Lourenço/UFG.

oLocal e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_/ \_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO VI



Serviço Público Federal  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS



Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Música

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS EDUCADORES/FUNCIÓNÁRIOS DA ESCOLA**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG pelos telefones 3521-1075 ou 3521-1076.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: **EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES DA MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LOUSINHA CARVALHO, DE GOIÂNIA/GO**

Pesquisador Responsável: Gilmar dos Santos Lourenço

Contato: 62-32052433 ou [Gilmar\\_sl@hotmail.com](mailto:Gilmar_sl@hotmail.com)

Orientador(a): Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães

Contato: [Albernaz.fn@gmail.com](mailto:Albernaz.fn@gmail.com)

Mestrando: Gilmar dos Santos Lourenço

Os objetivos da pesquisa estão voltados para identificar e analisar aspectos relacionados aos processos pedagógicos interdisciplinares da música com enfoque nos métodos, nos objetivos e na sua articulação com o projeto político pedagógico da escola e, especificamente, nas contribuições da música no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Os dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas, relatórios escritos, consulta a documentos da escola, gravações, filmagens e/ou fotos feitos pelo pesquisador da UFG. Você tem o direito de retirar sua participação em qualquer momento, porém, isto não é desejável e certamente prejudicará a pesquisa. Portanto, pedimos que você avalie sua disponibilidade antes de aceitar este convite. A pesquisa não gera riscos aos participantes, visto que o pesquisador estará, durante toda a pesquisa, sob orientação. A pesquisa não ocasionará nenhuma despesa para os participantes e não haverá gratificação financeira pela participação. A retirada do consentimento poderá ocorrer em qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades a você. Somente participarão da pesquisa os participantes da escola que assinarem a este termo de consentimento.

Pesquisador responsável: Gilmar dos Santos Lourenço\_\_\_\_\_

## ANEXO VII



Serviço Público Federal  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Música



### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_ RG/  
 \_\_\_\_\_ CPF/ \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES DA MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LOUSINHA CARVALHO, DE GOIÂNIA/GO**”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Gilmar dos Santos Lourenço sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:** \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO VIII

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

## Carta de Anuência Nº 001/2014 – Superintendência de Ensino Fundamental

Goiânia, 06 de maio de 2014.

A Superintendência de Ensino Fundamental, no uso de suas atribuições legais, autoriza o Professor Gilmar dos Santos Lourenço a desenvolver o Projeto Educação Musical na Escola de Tempo Integral: processos pedagógicos interdisciplinares da música na Escola Estadual Professora Lousinha Carvalho. O referido projeto tem por objetivo identificar e analisar aspectos relacionados aos processos pedagógicos interdisciplinares da música com enfoque nos métodos, nos objetivos e na sua articulação com o projeto político pedagógico da escola.

Ressaltamos que, toda pesquisa a ser realizada no âmbito da referida Unidade Educacional deverá ser comunicada ao grupo gestor para prévia autorização e que o pesquisador na coleta de dados junto aos estudantes, deve atentar para o que define o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Capítulo II, Artigo 17: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

*Viviane Pereira da S. Melo*  
Viviane Pereira da Silva Melo  
Superintendente

## ANEXO IX

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 706.957

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROCESSOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES DA MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LOUSINHA CARVALHO, DE GOIÂNIA/GO

**Pesquisador:** Gilmar dos Santos Lourenço

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 31701114.6.0000.5083

**Instituição Proponente:** Escola de Musica e Artes Cênicas

#### Patrocinador Principal:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior MINISTERIO DA EDUCACAO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 706.957

**Data da Relatoria:** 30/06/2014

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa está relacionado ao ensino de música em uma escola pública de tempo integral, trata se de um estudo de caso onde prevê pesquisa de campo sobre diferentes perspectivas. A proposta se direciona no sentido de identificar e analisar aspectos relacionados aos processos pedagógicos interdisciplinares da música com enfoque nos métodos, nos objetivos e na sua articulação com o projeto político pedagógico da escola. Especialmente, nas contribuições da música no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, no sentido de entender melhor de que forma a música se adapta a essa configuração de tempo integral na escola, considerando os espaços disponibilizados para as aulas de música. Outro fator intrigante é em relação à proposta da escola para o ensino da música na matriz curricular e a forma com que o ensino da música é definido, planejado, desenvolvido. A presente pesquisa trata dos processos pedagógicos da música em uma Escola Pública de Tempo Integral de Goiânia/GO. O objetivo

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 706.957

deste trabalho consiste em identificar e analisar processos pedagógicos da música com enfoque interdisciplinar na escola de tempo integral, Escola Estadual Professora Lousinha de Carvalho. Nesse entendimento, torna se importante lançar um olhar minucioso nos aspectos metodológicos, nos objetivos, na sua articulação com o projeto político pedagógico e, nas contribuições da música no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Escola Estadual Professora Lousinha de Carvalho. Trata se de uma escola onde durante o ano de 2012 e parte do ano de 2013, ministramos aulas de música. Na referida escola, o ensino da música já esteve presente na matriz curricular, mas, atualmente não faz parte da mesma. Há de se considerar, que a música, enquanto conteúdo aplicado no contexto escolar, pode contribuir significativamente em diversos aspectos da aprendizagem do aluno. Algo a ser pensado e entendido diante da atual conjuntura. Todavia, existe por parte desta escola, uma proposta inovadora de construção curricular para a modalidade de ensino da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) e Fundação Jaime Câmara. A perspectiva seria a priori, a adoção gradativa dos projetos desenvolvidos na atual escola pela Secretaria da Educação e Instituto Jaime Câmara, e posteriormente nas demais escolas da rede estadual de ensino, que eventualmente estariam adotando o modelo de ensino como referência. A proposta das oficinas artísticas apresentadas pela escola é constituída a partir de projetos elaborados por professores de artes. As oficinas são organizadas de forma que o aluno participe de cinco modalidades de um número aproximado de vinte. Assim, o processo de participação do aluno acontece de forma livre e este tem a opção de escolher qual oficina deseja participar, sendo uma para cada dia da semana. Geralmente no inicio das atividades letivas. Os horários de funcionamento das oficinas acontecem no período da tarde, entre as quinze e as dezessete horas, no entanto, existem projetos que estimulam os alunos nos momentos recreativos a participarem, demonstrando suas habilidades durante o “recreio dirigido”. O tempo de participação dos alunos nas oficinas compreende todo ano letivo. Nesse contexto, os professores de arte atuam ministrando aulas de: violão coletivo, percussão, flauta doce, musicalização infantil, canto coral e construção de instrumentos musicais. Além de outras linguagens artísticas e interdisciplinaridade com outras disciplinas que fazem parte da matriz curricular daquela escola. A junção e organização das oficinas acontecem de forma reagrupada. É o momento em que todos os alunos definem quais oficinas pretende fazer. Em média, a escola conta com aproximadamente 800 alunos, sendo a que possui maior número em toda rede estadual de ensino do Estado de Goiás. A Escola Estadual Professora Lousinha de Carvalho, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação mantém parceria com instituições externas públicas e privadas, que apoiam as iniciativas no processo educacional e formativo dos profissionais da escola.

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 706.957

### Objetivo da Pesquisa:

#### 2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho consiste em identificar e analisar processos pedagógicos da música com enfoque interdisciplinar na escola de tempo integral, na Escola Estadual Professora Lousinha de Carvalho, de Goiânia/GO.

#### 2.2. Objetivos Específicos

Para compreender como acontecem esses diálogos e de que forma contribuem para a educação musical e integral dos alunos, podemos destacar:

- Entender quais seriam os significados das aulas de música para o aluno a partir de respostas obtidas em entrevistas, considerando os diferentes perfis que integram este espaço educativo;
- Identificar em quais aspectos as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de música pode favorecer o aluno;
- Constatar como, quando, onde e por quem o ensino da música é definido, planejado, e desenvolvido;
- Detectar objetivos, procedimentos didáticos, metodológicos e o papel exercido pelos profissionais que atuam no contexto da educação musical;
- Verificar as contribuições do ensino de música no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:


Riscos: Relatam que "Enfatizamos que não temos como intenção identificar e expor a público os indivíduos (quer sejam alunos e/ou educadores). A socialização dos dados gerados na pesquisa somente serão utilizados em divulgações através de trabalhos e em eventos científicos. Conforme estabelecido nos critérios éticos em pesquisa com seres humanos, os dados são armazenados pelo pesquisador responsável durante um período exigido pela legislação, sendo posteriormente descartados. Benefícios: Espera se, entretanto, contribuir para a melhor compreensão das práticas de educação musical na escola pública de tempo integral, bem como dos fundamentos e concepções que as sustentam e conseqüentemente, somar conhecimentos relacionados ao objeto de pesquisa. Ainda é preciso percorrer um longo caminho para que a integração curricular aconteça de forma efetiva no contexto educacional, com a música e com as demais áreas do conhecimento."

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS - UFG 

Continuação do Parecer: 706.957

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo de caso/ Observação participante, entrevista semiestruturada. Apresenta TCLE para os pais, educadores e alunos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não há

**Recomendações:**

Encaminhar ao CEP, via Plataforma Brasil, sob forma de NOTIFICAÇÃO, os seguintes documentos assinados: Carta de Anuência (Solicitação) de Pesquisa à SEDUC-GO e Termo de Anuência da Escola

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- Deverá adequar o cronograma, para início da coleta de dados após aprovação por este comitê tanto no arquivo "informações básicas do projeto" bem como no "projeto detalhado".
- Encaminhar uma declaração de que esta pesquisa não iniciou a coleta de dados até a data deste parecer.
- Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação deste protocolo.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Enviar relatórios parcial e final.

GOIANIA, 02 de Julho de 2014

---

**Assinado por: João Batista de Souza (Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com