

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

MICKELSEN DA COSTA PIKANÇO

ENSINO COLETIVO DE FLAUTA DOCE NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 EM ESCOLA PÚBLICA DE
TEMPO INTEGRAL EM MANAUS

MANAUS
2023

MICKELSEN DA COSTA PICANÇO

**ENSINO COLETIVO DE FLAUTA DOCE NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 EM ESCOLA PÚBLICA DE
TEMPO INTEGRAL EM MANAUS**

Dissertação apresentada à Banca para obtenção do título de Mestre em Artes, junto ao Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES. Linha: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Colares da Silva

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P585e Picanço, Mickelsen da Costa
Ensino coletivo de flauta doce no ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus / Mickelsen da Costa Picanço . 2023
84 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Jackson Colares da Silva
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino coletivo de instrumento musical. 2. Ensino coletivo de flauta doce. 3. Educação integral. 4. Escola pública de tempo integral. I. Silva, Jackson Colares da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

*Daniel, Micaela, Mirela e Manoela,
Amores da minha vida*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e mais importante, a Deus, que dá vida, saúde, inteligências, oportunidades e muitas outras bênçãos, “porque Nele vivemos, nos movemos e existimos” (Atos 17:28).

À minha esposa e filhos. Sem vocês todo esse processo não teria o mesmo sentido.

Ao meu orientador, prof. Dr. Jackson Colares por acreditar em meu trabalho, me escolher como orientando e ajudar nessa caminhada.

Aos meus professores do mestrado, especialmente a prof. Dra. Rosemara Staub, por me informar sobre o edital desse mestrado, esclarecer muitas dúvidas e oferecer apoio fundamental durante essa caminhada.

Aos meus colegas de mestrado, professores de Arte da educação básica. Foi uma satisfação poder ombrear com vocês, falar/ouvir das dores, anseios e experiências de nosso mister. Vocês são ótimos!

Aos meus estudantes do grupo focal e seus pais por aceitarem fazer parte desse processo de construção de conhecimento. O impacto deste trabalho não se encerra nos limites de nossa atual escola.

Aos meus colegas da EETI Bilíngue José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, tanto civis quanto militares, pelas palavras de incentivo e pelo apoio, não apenas durante o mestrado, mas também no cotidiano escolar.

RESUMO

Este trabalho versa sobre o Ensino coletivo flauta doce no ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus. Seu objetivo geral é refletir sobre o ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte do ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus. Tem como objetivos específicos: a) identificar e correlacionar os conceitos de educação integral, educação de tempo integral e ensino coletivo de instrumento musical; b) descrever os processos educacionais de ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte em escola de tempo integral; e c) analisar a efetividade e eficácia do ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte em escola de tempo integral. Como metodologia, estrutura-se em três fases, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica com revisão da literatura brasileira sobre os temas da educação de tempo integral, da educação integral e do ensino coletivo de instrumento musical. A segunda fase constrói-se em torno de uma pesquisa-ação, na qual um grupo focal composto por estudantes de 6º ano passou por um iniciação na flauta doce durante suas aulas curriculares de Arte, tendo sido feito registro do desenvolvimento desses estudantes por meio de fichas de observação individual, entrevistas por meio de questionários estruturados, registros das aulas em fotografia e vídeo, com resguardo de suas identidades, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por seus pais, além de entrevistas com a pedagoga da escola e com o vice-diretor. A terceira fase compõe-se da análise dos dados colhidos e redação final do trabalho. Como resultados, compreende-se que: há convergência nos conceitos de escola de tempo integral e educação integral visando o desenvolvimento pleno do indivíduo; que Educação Coletiva de Instrumento Musical (ECIM) é uma expressão mais precisa que Ensino Coletivo; que um conceito novo pôde ser sintetizado a partir das definições de diferentes pesquisadores que lidam com ECIM; que ECIM é uma metodologia de ensino de música plenamente aplicável ao contexto da educação básica, seja na jornada integral, seja na jornada de meio período; que a criação de um método específico para ECIM nas aulas de Arte na educação básica é necessária, visando melhor aproveitamento de seu potencial didático (podendo ser tema de pesquisa posterior); que as aulas de flauta doce mediante a ECIM nas aulas de Arte em escola pública de tempo integral foram efetivas (puderam ser realizadas de fato) e eficazes (resultaram em aprendizagem do instrumento musical). Conclui-se que, apesar da expansão da rede de escolas estaduais de tempo integral no Amazonas,

nem todas possuem a infraestrutura adequada às demandas de uma formação plena, atendendo à multidimensionalidade do indivíduo. Apesar disso, a ECIM pôde ser efetiva e eficaz, mesmo em ambiente inadequado às aulas de música, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes do 6º ano, podendo as análises e resultados deste trabalho ecoar em outros contextos de educação escolar básica dentro e fora do Amazonas e enriquecer a literatura acadêmica amazonense e brasileira sobre esse tema.

Palavras-chave: Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Ensino coletivo de flauta doce. Educação integral. Escola pública de tempo integral.

ABSTRACT

This work deals with the collective teaching recorder in elementary school two in full-time public school in Manaus. Its general objective is to reflect on the collective teaching of recorder in the classes of Art of elementary school two in full-time public school in Manaus. Its specific objectives are a) to identify and correlate the concepts of integral education, full-time education, and collective teaching of musical instruments; b) describe the educational processes of collective teaching of flute in full-time art classes; and c) to analyze the effectiveness and effectiveness of the collective teaching of flute in art classes in full-time school. As a methodology, it is structured in three phases, the first being bibliographic research with a review of the Brazilian literature on the themes of full-time education, integral education, and collective teaching of musical instruments. The second phase is built around an action research, in which a focus group composed of 6th graders underwent an initiation in the recorder during their art curricular classes, having been recorded the development of these students through individual observation forms, interviews through structured questionnaires, records of classes in photography and video, with protection of their identities, through a Free and Informed Consent Form, signed by their parents, as well as interviews with the school pedagogue and the vice principal. The third phase consists of the analysis of the collected data and the final writing of the work. As results, it is understood that: there is convergence in the concepts of full-time school and integral education aiming at the full development of the individual; that Collective Education of Musical Instrument (ECIM) is a more precise expression than Collective Education; that a new concept could be synthesized from the definitions of different researchers dealing with ECIM; whereas ECIM is a methodology for teaching music fully applicable to the context of basic education, whether on the full day or in the part-time journey; that the creation of a specific method for ECIM in art classes in basic education is necessary, aiming at better use of its didactic potential (which may be the subject of further research); that the recorder classes through ECIM in art classes in a full-time public school were effective (could be actually performed) and effective (resulted in learning the musical instrument). It is concluded that, despite the expansion of the network of full-time state schools in the Amazon, not all have the adequate infrastructure to the demands of a full education, given the multidimensionality of the individual. Despite this, the ECIM could be effective and effective, even

in an environment inadequate to music classes, contributing to the full development of 6th graders, and the analyses and results of this work can echo in other educational contexts inside and outside the Amazon and enrich the Amazonian and Brazilian academic literature on this subject.

Keywords: Collective Teaching of Musical Instrument. Collective teaching of recorder. Comprehensive education. Full-time public school.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Metas e ações para as aulas de flauta.....	36
---	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Constituição da amostra por sexo	34
Gráfico 2 – Caracterização dos estudantes pela idade	35
Gráfico 3 – Marcos de desenvolvimento: questão 2.....	51
Gráfico 4 – Marcos de desenvolvimento: questão 3.....	51
Gráfico 5 – Marcos de desenvolvimento: questão 4.....	52
Gráfico 6 – Marcos de desenvolvimento: questão 5.....	52
Gráfico 7 – Marcos de desenvolvimento: questão 6.....	53
Gráfico 8 – Marcos de desenvolvimento: questão 11.....	53
Gráfico 9 – Marcos de desenvolvimento: questão 12.....	54
Gráfico 10 – Marcos de desenvolvimento: questão 13.....	54
Gráfico 11 – Autoavaliação: domínio do instrumento	56
Gráfico 12 – Autoavaliação: domínio da leitura de partitura.....	57
Gráfico 13 – Autoavaliação: autopercepção de desempenho	58
Gráfico 14 – Autoavaliação: interesse pessoal no estudo da flauta doce	59
Gráfico 15 – Linha do tempo: aferições	60

Lista de tabelas

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes e distribuição por turmas	29
Tabela 2 – Organização do tempo diário (1º ao 5º ano)	32
Tabela 3 – Organização do tempo diário (6º ao 9º ano e Ensino médio)	32
Tabela 4 – Comparativo Autoavaliação 1 e Marco 2.....	60
Tabela 5 – Comparativo Autoavaliação 2 e Marco final.....	61
Tabela 6 – Comparativo entre ECIM, Master Class e Ensino tutorial.....	66

Lista de figuras

Figura 1 – Professor orientando a turma	41
Figura 2 – Estudantes aprendendo canção	43
Figura 3 – Execução de canção em grupo	44
Figura 4 – Entrevistas do Marco 0	46
Figura 5 – Entrevistas Marco final	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 JUSTIFICATIVA.....	16
2.1 OBJETIVOS	19
2.1.1 Geral	19
2.1.2 Específicos.....	19
2.2 METODOLOGIA.....	20
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3.1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	22
3.2 EDUCAÇÃO DE INTEGRAL	24
3.3 ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL	25
4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	29
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA E DA AMOSTRA DE PESQUISA.....	29
4.1.1 Discentes e turmas atendidas em 2022	29
4.1.2 Estrutura física.....	30
4.1.3 Organização do tempo na escola.....	32
4.1.4 Distribuição interna dos recursos humanos na escola.....	33
4.1.5 Caracterização da amostra de pesquisa.....	34
4.2 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS.....	35
4.2.1 Dificuldades encontradas.....	38
4.2.2 Descrição das aulas de flauta doce	40
4.3 MARCOS DE DESENVOLVIMENTO	44
4.4 AUTOAVALIAÇÕES	55
4.5 COMPARAÇÃO ENTRE MARCOS DE APRENDIZADO E AUTOAVALIAÇÕES	59
5 RESULTADOS.....	62
5.1 CONCEITOS DIFERENTES, MAS CONVERGENTES.....	62

5.2 EDUCAÇÃO COLETIVA DE INSTRUMENTO MUSICAL, MAIOR PRECISÃO NA EXPRESSÃO E NO CONCEITO	62
5.3 EDUCAÇÃO COLETIVA DE INSTRUMENTO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	65
5.4 NECESSIDADE DE UM MÉTODO ESPECÍFICO DE ECIM PARA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	66
5.5 EFETIVIDADE E EFICÁCIA DA ECIM NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	67
6 CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICES	75

1 INTRODUÇÃO

A educação, segundo a atual Constituição do Brasil (CF), objetiva “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) e abarca todos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). No âmbito deste trabalho, a educação tratada aqui limita-se aos processos educacionais que ocorrem na escola de ensino básico (ensinos fundamental e médio).

Inicialmente, destaco que a CF usa a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa”, enquanto a LDBEN utiliza a expressão “pleno desenvolvimento do educando”. Apresentar essa distinção nos documentos se faz necessária porque o primeiro trata da educação em todos os ambientes possíveis ao cidadão, enquanto o segundo trata da educação específica do ambiente escolar formal, destinada apenas ao público-alvo de sua ação.

A expressão “Pleno desenvolvimento” encerra múltiplas capacidades humanas, conforme se pode verificar nas disciplinas elencadas pela LDBEN, em seus grandes segmentos: linguagens, matemática, ciências humanas, sociais e naturais. Eles indicam a latitude do conhecimento a que se propõe a educação básica e, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam o mínimo de profundidade que o ensino escolar deve ofertar.

Ainda buscando esse pleno desenvolvimento do educando, há a introdução das escolas de tempo integral como o novo modelo educacional, com infraestrutura diferenciada, carga horária de ensino quase dobrada e adição de novas disciplinas. Constituindo-se num espaço destinado à educação integral do estudante, isto é, ao seu pleno desenvolvimento, a escola de tempo integral é ambiente propício ao desenvolvimento humano em seus aspectos multidimensionais: cognitivo, afetivo, estético, ético, físico, político, social (MOLL, 2009; GONÇALVES, 2006; CARDOSO, 2016), favorecendo, destarte, a prática musical em seu seio.

Visando isso, o Estado do Amazonas tem implantado um número crescente de escolas de tempo integral, nas quais os estudantes têm aulas das disciplinas curriculares tanto pela manhã, quanto pela tarde, numa jornada diária de estudos que inicia às 7h e encerra 16h (algumas poucas escolas de tempo integral estendem os horários de aula para as 17h). Nessas

escolas, as aulas de Arte são realizadas duas vezes por semana, com tempos de 60 minutos em todas as séries do ensino fundamental e médio. Na Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue José Carlos Mestrinho, lócus de pesquisa desse trabalho, o ensino médio tem apenas uma aula de Arte por semana, visto que houve a adição da disciplina língua francesa, além de outras disciplinas ministradas em francês, como parte da proposta pedagógica da escola voltada para o ensino bilíngue¹.

É nesse contexto que indagamos: numa escola onde não há contraturno para a realização de projetos educacionais em música, como seus estudantes terão acesso à aprendizagem de instrumentos musicais na escola? Se as aulas curriculares de Arte são o único momento na escola de tempo integral em que os estudantes podem aprender e praticar música na escola, como isso pode ser realizado de forma eficiente?

Motivados por esses questionamentos propus este trabalho, intitulado *O ensino coletivo de flauta doce no ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus*, circunscrito na linha de pesquisa *Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes*, cujo objetivo principal é *refletir sobre o ensino coletivo de flauta doce no ensino fundamental II em escola pública de tempo integral em Manaus*.

2 JUSTIFICATIVA

A proposição deste trabalho se inicia a partir de minha experiência desde 2012, em escolas estaduais do Amazonas com perfis diferentes de tempo e de espaços para aulas de Arte, especialmente música, num total de quatro escolas. Nas duas primeiras as escolas funcionavam em jornadas de meio período (manhã, tarde e noite) e contavam com a estrutura básica: salas de aula, quadra coberta, refeitório, biblioteca, banheiros masculino e feminino, somente a segunda tinha laboratório de informática.

Nas escolas de meio período, atividades de música, como o ensino coletivo de instrumento musical, coral e fanfarra, eram opcionais aos estudantes e se realizavam no contraturno, como ocorria durante o desenvolvimento dos projetos Jovem Cidadão, entre 2007 e

¹ A rede estadual amazonense de escolas de tempo integral conta com quatro unidades bilíngues, todas em Manaus, com cada qual adotando um idioma diferente do português: inglês, espanhol, japonês e francês. No caso, da EETI Bilíngue José Carlos Mestrinho, a escolha do francês se deu por iniciativa do Corpo de Bombeiros Militar do Amazonas (coadministrador dessa escola), que sugeriu esse idioma pelo fato de possuir vários militares que o falavam.

2015 (de iniciativa do governo estadual) e do Mais Educação, a partir de 2007 (de iniciativa do governo federal). Nesses projetos, as atividades musicais eram ministradas por instrutores contratados para isso, conforme aponta Barbosa (BARBOSA, 2014). Nestes casos, observamos que nem todos os estudantes matriculados nas escolas faziam parte dessas atividades musicais porque as vagas eram limitadas e porque eles deveriam retornar à escola no horário alternativo para realizá-las, o que pressupunha que seus pais os autorizavam a sair de casa para a escola novamente, que eles possuíam condições de pagar novas passagens no mesmo dia, caso fizessem uso do transporte coletivo (para ir e voltar às aulas e para ir e voltar das atividades no contraturno). Caso o estudante tivesse aulas pela manhã e atividades de música à tarde e só retornasse para casa após as atividades da tarde, a questão da alimentação também era um fator a se considerar: a escola forneceria almoço a ele ou ele precisaria desembolsar para ter uma refeição entre os turnos?

Além disso, havia o fator motivacional que levava o estudante a querer, ou não, participar de uma atividade musical no contraturno: ele o fazia por que já tinha alguma prática? Ele tinha algum incentivo da família e/ou da escola? Se o estudante não possuísse nenhuma dessas condições, ele não teria o direito de fazer atividades musicais na escola (como fazer parte de um coral ou aprender algum instrumento musical)?

Nas escolas de meio período ainda é assim que atividades musicais se dão – em especial a aprendizagem de instrumento musical: no contraturno, com poucos estudantes (aqueles que querem e que podem realizar essas atividades). Isso tende a limitar o desenvolvimento do potencial de todos os estudantes, isto é, em seu desenvolvimento integral

Entre as linhas de estudo sobre inteligência na psicologia e nas neurociências há a teoria Inteligências Múltiplas, defendida pelo pesquisador americano Howard Gardner. Para ele, há diferentes inteligências em cada indivíduo e elas “[...] funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante” (GARDNER, 1995, p. 15). Ao não proporcionar o desenvolvimento de habilidades musicais (aprendizado instrumental), as escolas não alcançam seus objetivos que, segundo Gardner, são: “desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências” (p. 15).

As escolas de tempo integral, segundo o modelo aplicado no Amazonas, diferentemente de outros estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal, não possuem contraturno para realização de atividades extracurriculares. A jornada diária do estudante na

escola é preenchida com aulas curriculares, isto é, ligadas diretamente a alguma disciplina da grade curricular. Para que sejam efetivados os sete tempos diários de aula, as disciplinas recebem maior carga horária. No caso do ensino de música não é um componente curricular, assim sendo os conteúdos devem ser ministrados no componente Arte, que são duas aulas semanais. Conforme aponta Cavaliere a concepção democrática de escola de tempo integral deveria cumprir um papel emancipatório:

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Nesse ponto, já se evidenciam outras diferenças entre as escolas de meio período e as escolas de tempo integral. Nas escolas de meio período, Arte possui apenas uma aula semanal, com duração variando entre quarenta e cinco e cinquenta minutos, em todo o ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio; não há aula de Arte no 2º e 3º ano do ensino médio nas escolas amazonenses de meio período!

Outro fator diferencial entre as escolas de meio período e as de tempo integral se encontra na atuação dos professores formados em Arte (licenciaturas em Música, Artes Cênicas, Artes Visuais ou Dança). Nas escolas de meio período, eles atuam apenas nas séries citadas acima. Do 1º a 5º ano, a disciplina Arte é ministrada, geralmente, pelo professor formado em Pedagogia. Já nas escolas de tempo integral, a disciplina Arte está presente em todas as séries (ensinos fundamental e médio), com dois tempos em cada uma e é ministrada pelo professor com formação na área, o que possibilita maior qualidade no ensino e aprendizagem de Arte nessas escolas.

Diante dessa configuração do tempo na escola de tempo integral amazonense, uma vez que não há contraturno para a realização da prática e atividades de música, pergunto: em que momento se darão essas atividades? A melhor opção é sua realização durante as aulas de Arte. Aliás, a realização de atividades musicais, durante as aulas de Arte, oportuniza o desenvolvimento da inteligência musical (GARDNER, 1995) de todos os estudantes da escola e não apenas de alguns, além de colaborar para a educação integral dessas crianças e adolescentes, uma vez que essa é a premissa central das escolas de tempo integral.

Considerando a forma como é distribuído os tempos dos componentes curriculares numa escola de tempo integral no Amazonas, resultando na inexistência de contraturno para

realização de atividades musicais na escola, a solução foi usar parte do tempo da disciplina de Arte para realização de aulas de flauta doce, alcançando, assim, um quantitativo maior de estudantes, à exemplo de outras experiências em escolas de tempo integral espalhadas pelo país, como em Brasília (GONÇALVES, 2020; ROCHA, 2018) e nos estados do Rio de Janeiro (TAETS; TAETS; LINS, 2017) e Santa Catarina (VEBER, 2012).

Dessas experiências, a que mais se aproxima do modelo de escola aplicado no Amazonas é a escola descrita por Veber (2012), onde há uma sala de música mobiliada, com instrumentos musicais e outros recursos tecnológicos. Porém, Música é uma disciplina curricular nessa escola (fora do guarda-chuva da disciplina Arte) e conta com três aulas semanais. Todavia, todas essas circunstâncias e falta de literatura que trate especificamente do tema proposto é o que solidifica a necessidade da reflexão objetivada para este trabalho. Trata-se, antes de tudo, de um desafio e uma motivação à melhoria da prática docente, da estrutura adequada para a educação musical e o ensino coletivo de instrumentos, considerando Montandon (MONTANDON, 2004; 2014; 2020) quando afirma que o ensino coletivo ainda carece de maior solidez em sua conceituação. Refleti-lo, portanto, a partir do contexto educacional aqui apresentado se mostra, portanto, relevante para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem musical. Destacamos desde já que não é intuito desse trabalho criar um método específico para o ensino de instrumento musical para aulas de Arte em escola de tempo integral.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Geral

Refletir sobre o ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte do ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus.

2.1.2 Específicos

- Identificar e correlacionar os conceitos de educação integral, educação de tempo integral e ensino coletivo de instrumento musical.
- Descrever os processos educacionais de ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte em escola de tempo integral.
- Analisar a efetividade e eficácia do ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte em escola de tempo integral.

2.2 METODOLOGIA

Conforme Silveira e Córdova (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), por este trabalho possuir objetivos descritivos e ser de natureza aplicada, sua metodologia se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa, com cada objetivo específico demandando procedimentos e fases distintas.

Na fase 1, atendendo ao primeiro objetivo específico, efetuei o levantamento bibliográfico pertinente à temática do ensino coletivo de instrumento musical (focando em autores e contextos de aprendizagem brasileiros), da educação integral e de tempo integral, bem como sobre a legislação nacional e amazonense relativas à escola de tempo integral. Como fontes, pesquisei em mídias físicas (como livros) e digitais, a partir repositórios institucionais, publicações eletrônicas e indexadores online; como técnicas, utilizei fichamento e tabulação dos conceitos levantados a fim de realizar uma revisão da literatura sobre a temática e uma discussão teórica entre os autores selecionados.

Na fase 2, ancorada no objetivo específico 2, a pesquisa se converte em uma pesquisa-ação, visto que

O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

Estabeleci um grupo focal, composto pelos estudantes da única turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de tempo integral na cidade de Manaus, unidade onde estou lotado como professor. Elaborei um plano de estudo específico para as aulas de música nas quais se darão o ensino coletivo com 16 encontros. Ao longo dessa fase (em andamento), serão coletados dados relativos ao desenvolvimento musical dos estudantes nas aulas de música, como domínio do instrumento musical e domínio da leitura em partitura.

As ferramentas escolhidas para coleta e registro de dados foram a fotografia e vídeo das aulas e entrevistas com os estudantes, visto que são “métodos de pesquisa qualitativa” (LOIZOS, 2003, p. 137) e

a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. [...] a pesquisa social [...] pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números (LOIZOS, 2003, p. 137).

Outras ferramentas escolhidas foram os questionários semiestruturados para entrevistas, questionários estruturados para autoavaliação (preenchimentos pelos estudantes) e fichas de observação individual (preenchidas por mim).

O uso da entrevista na metodologia se justifica visto que “a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada” (GASKELL, 2003, p. 64) e é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (GASKELL, 2003, p. 65).

Com o intuito de obter dados para a contextualização do *lócus* de pesquisa, realizei entrevistas com o vice-diretor da escola e com a pedagoga da escola, por meio de questionários estruturados.

Como o grupo focal é composto por indivíduos menores de idade, solicitei a seus pais/responsáveis autorização para registro das aulas em fotografia e vídeo e seu compartilhamento em caráter científico, mediante termo de consentimento livre e esclarecido. Realizei um encontro com os pais/responsáveis antes de iniciar as atividades em sala de aula, apresentando a mim, o projeto (justificativa, objetivos e metodologia), as instituições envolvidas no processo, lhes esclarecendo possíveis dúvidas.

Para a pesquisa-ação, estabeleci as seguintes condições: a) todos do grupo focal tocarão o mesmo instrumento (flauta doce soprano, germânica) para mensurar melhor a aprendizagem instrumental; b) todos tocarão a partir de leitura de partitura para mensurar a aprendizagem da leitura e escrita musical em partitura; c) o repertório a ser executado será formado a partir de canções folclóricas e cantigas de roda de amplo conhecimento (como Atirei o pau no gato, Terezinha de Jesus, etc.) de modo que a aprendizagem seja mais significativa e também se valorize o folclore regional e nacional; d) os arranjos das músicas serão compostos por mim mesmo, permitindo maior adequação dos graus de dificuldade do repertório à evolução apresentada pelos estudantes; e) não darei aulas extras para nenhum estudante fora das aulas propostas no âmbito deste projeto para que a aprendizagem a ser aferida se origine a partir do que foi trabalhado nas 16 aulas – o que não impede que os estudantes busquem por si

outras formas de aprendizagem musical; f) na primeira aula será dada aos estudantes uma partitura sem título contendo uma melodia desconhecida por eles (criada por mim especificamente para este momento) para determinar o “marco 0” de aprendizagem e para aferir que habilidades prévias eles possuem na execução da flauta doce e na leitura de partitura.

Estabeleci isso para que essas habilidades prévias, caso haja, não sejam consideradas como resultantes das aulas no âmbito desta pesquisa, o que certamente resultaria em dados e conclusões equivocadas, pois se um ou mais estudantes, antes de iniciar as aulas com a turma, já tocam flauta doce e/ou leem partitura, essas habilidades não podem ser consideradas no resultado como sendo fruto deste projeto. Porém, a participação destes estudantes nas aulas é um fator importante, pois no ensino coletivo de instrumento musical o aprendizado do instrumento se dá não apenas pela instrução dada pelo professor, mas também na interação entre os próprios estudantes, que aprendem uns com os outros.

Os critérios adotados para seleção da flauta doce como instrumento a ser aprendido foram a mobilidade (é leve e pequeno, seu transporte não causa desconforto aos estudantes, que podem levá-la facilmente em sua mochila), a economicidade (é um instrumento relativamente barato, custando entre vinte e quarenta reais na cidade de Manaus; porém, caso algum estudante apresente impossibilidade de adquiri-lo, isso não será impeditivo para que ele realize as aulas, pois reservei um fundo para a compra e doação de algumas flautas doce), a abundância (trata-se de um instrumento musical facilmente encontrado, tanto em lojas especializadas quanto em lojas de departamento por toda a cidade de Manaus) e as possibilidades melódico-harmônicas (as flautas são instrumentos melódicos, mas podem produzir harmonias se houver três ou mais delas; esse critério também exclui instrumentos de percussão que podem ter tanta ou mais mobilidade e economicidade quanto a flauta doce).

Na fase 3 da pesquisa, visando o atendimento do objetivo específico 3, serão construídos tabelas, quadros e gráficos no intuito de melhor interpretar os dados coletados, favorecendo sua análise descritiva.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

A educação brasileira é normatizada atualmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, a qual referência pela primeira vez a educação de

tempo integral, com jornada diária de 7 (sete) horas, no art. 31, III, referindo-se ao tempo que a criança deve passar na escola de educação infantil. Cita novamente a expressão “tempo integral” no art. 34, § 2º, quando diz que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Finalmente, a última referência ocorre no art. 87, § 5º, afirmando o compromisso para que as escolas em áreas urbanas de nível fundamental migrem o regime de tempo integral.

A partir de 2007, com a publicação da portaria interministerial nº 17, que instituiu o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), a educação de tempo integral ganhou maior impulso, contando com a ampliação do tempo de estudo dos estudantes, seja na escola seja em outras instituições e espaços, embora não estabeleça a jornada diária de 7 (sete) horas.

Em 2010, o Decreto presidencial n. 7.083 fortalece o Programa Mais Educação. Aqui, no art. 1º, encontra-se a primeira ação legal federal que amplia jornada diária nas escolas públicas por meio da “oferta de educação básica em tempo integral”. O decreto também delimita, art. 1º, § 1º, o sentido de educação de tempo integral:

considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

Também o atual Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 2014, que compreende a década entre 2014 e 2024, estabelece o regime de tempo integral tanto como estratégia quanto como meta. Nessa lei encontram-se três diferenças em relação à LDB. Primeiro: a expansão do regime de tempo integral para toda a educação básica (que compreende também o ensino médio), e não somente o ensino fundamental. Segundo: possibilita que regime de tempo integral dure mais que 7 (sete) horas diárias. Terceiro: oferta da educação em tempo integral também para zonas rurais, comunidades indígenas e quilombolas. O PNE também preconiza que as escolas de tempo integral tenham “padrão arquitetônico e de mobiliário adequado (...) inclusive (...) espaços para atividades culturais (...) auditórios” (BRASIL, 2014).

Em 2016, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 1.144, institui o Programa Novo Mais Educação, a ser realizado no ensino fundamental e voltado para melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, além do desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer (BRASIL, 2016^a). Apesar de se fundamentar no PNE de 2014, este Novo Mais Educação não implica em que as escolas devam ter obrigatoriamente sua jornada diária ampliada. Seu foco está no oferecimento de atividades que alcancem seus

fins estabelecidos, podendo ser aplicado tanto em escolas que possuem jornada integral quanto naquelas ditas regulares.

Juntamente à portaria n. 1.144, foi baixada a portaria n. 1.145, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016b). Esta portaria veio em decorrência da Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016c), que posteriormente foi convertida pelo Congresso Nacional em lei n. 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017^a).

Finalmente, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 2/2017, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Este documento, apesar de não fazer uso das expressões “escola de tempo integral” ou simplesmente “tempo integral”, refere-se à “educação integral” no art. 6º, § único, o que, diante de todo esse contexto legal, pressupõe inequivocamente uma educação de tempo integral (BRASIL, 2017b).

É importante afirmar que já houve iniciativas de governos municipais e estaduais Brasil adentro, anteriores à LBD atual, que buscavam implantar esse regime educacional, sendo as mais emblemáticas as Escolas Parque de Salvador – BA, criada em 1947 por Anísio Teixeira, e São Paulo, entre 1948 e 1952 (adaptada da experiência de Salvador) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro e implantados a partir da década de 1980. Assim, podemos afirmar que a educação pública de tempo integral não é nada menos do que uma bandeira levantada desde meados da década de 1920 e que se tornou, de fato, uma “política de estado” (MACIEL; SILVA; FRUTUOSO, 2019).

3.2 EDUCAÇÃO DE INTEGRAL

Educação integral é uma expressão que se volta para a qualidade do ensino e, principalmente, do aprendizado do estudante, podendo ser subtendida na própria Constituição Federal do Brasil (CF) que, no art. 205, estabelece que a educação (escolar) visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988). Apesar disso, Rios entende que há redundância na expressão, pois “ou a educação é integral ou ela não pode ser chamada de educação” (RIOS, 2006, p. 52).

Nos últimos anos, escolas de educação integral têm se tornado mais comum nas cidades brasileiras, apesar de isso não se tratar de uma novidade, posto que, segundo Maciel et al., “as incursões do Estado por políticas de educação integral no Brasil remontam [sic] ao ano de 1925, quando, sob o comando de Anísio Teixeira, a Secretaria de Educação do Estado

da Bahia editou a primeira lei nesse sentido” (MACIEL; SILVA; FRUTUOSO, 2019, p. 176). Afir-mam ainda que “as definições de educação integral, desde então, são concebidas de confor-midade com as vinculações epistemológicas e as condições históricas vividas por seus autores” (MACIEL; SILVA; FRUTUOSO, 2019, p. 176). A isso corrobora Cavaliere, que cita três situações em que o tempo de aula tem sido ampliado atualmente: “(a) melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos [...]; (b) adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) mudança na própria concepção de educação escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Embora o contexto dessa fala de Cavaliere seja a ampli-ação do tempo de permanência do estudante na escola, a última situação descrita por ela se alinha ao entendimento de que a educação escolar precisa ir além da aquisição de conheci-mentos relacionados aos números e ao idioma vernáculo.

Teixeira afirma que “nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos” (TEIXEIRA, 2002, p. 35), que é por meio da educação que “todos os homens e todas as mulhe-res aprendem a ser livres, bons e capazes.” (TEIXEIRA, 2002, pp. 34-35). A educação é enten-dida por ele como o meio para a democracia, a qual seria um “regime de saber e de virtude” (TEIXEIRA, 2002, p. 34) alcançados lenta e penosamente “por processos voluntários e organi-zados” (TEIXEIRA, 2002, p. 34). Ele afirma ainda que “a educação faz-nos livres pelo conheci-mento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos” (TEIXEIRA, 2002, p. 35). Relativamente à lei editada quando da passagem de sua pas-sagem pela administração da educação em Salvador (1924 a 1928), citada anteriormente, a proposição de ensino público focava na educação física, moral e intelectual do indivíduo. A partir disso, é que este estaria apto para a vida em sociedade. Guará amplia o sentido de in-tegral trazendo a multidimensionalidade do homem para a arena da educação:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. [...] Ao colocar o desen-volvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cog-nitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

3.3 ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL

As escolas públicas brasileiras ainda não possuem a quantidade necessária de profes-sores para todas as disciplinas, inclusive Arte, cujos professores são formados a partir de li-ncenciaturas em música, dança, artes visuais e artes cênicas. A razão estudante/professor é alta

e as escolas na grande maioria não possuem estrutura adequada para seu funcionamento: salas superlotadas, mobiliário deficiente ou defasado, ausência de espaços dedicados (laboratórios para ciências, salas de música, auditórios etc.). Nesse contexto de educação básica, o ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) se apresenta como “importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical” (CRUVINEL, 2003, p. 2).

O ECIM é uma modalidade pedagógica já aplicada na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos desde ao menos o século XIX. No Brasil, sua prática já possui algumas décadas (CRUVINEL, 2003. Na verdade, observando por uma perspectiva mais ampla, é possível afirmar que há algum tipo de ensino coletivo no Brasil que remonta aos jesuítas, quando formavam “pequenos grupos corais e instrumentais na catequese” (CRUVINEL, 2014, p. 12).

A pesquisa sobre ECIM tem sido realizada no Brasil desde ao menos a década de 1990, conforme aponta Cruvinel (2003) referenciando os trabalhos de Tourinho e de Silva. Tourinho apresentou nesse ano uma dissertação de mestrado, pela Universidade Federal da Bahia, com o título *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno* (TOURINHO, 1995). Já Silva apresentou uma monografia em seu curso de especialização em Educação Musical, pela Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *O ensino do Violoncelo em grupo e seus aspectos psicopedagógicos* (SILVA, 1994). A partir dessa década, outros autores têm se debruçado sobre a temática, como Galindo (1998; 2000) e Oliveira (1998; 2002), servindo estes e os outros dois citados anteriormente (Moraes também tem outros trabalhos sobre o tema realizados em 1996 e 1997) como referencial teórico para Cruvinel, a qual, em 2003, apresentou uma dissertação de mestrado, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulada *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social* (CRUVINEL, 2003).

É importante destacar que expressões em grupo e ensino coletivo já estavam presentes na literatura musical brasileira (CRUVINEL, 2014). Já a expressão ensino coletivo de instrumento musical – ECIM foi cunhada por Flávia Maria Cruvinel em sua dissertação de mestrado, citada acima. Para ela, a expressão funciona “como ‘guarda-chuva’, unificando as práticas de ensino-aprendizagem em grupo, contemplando todos os instrumentos musicais, metodologias e técnicas de ensino” (CRUVINEL, 2014, p. 18). Porém, a expressão “ensino coletivo” pode ser encontrada desde pelo menos 1993, quanto Dias apresentou sua dissertação de mestrado intitulada *IPICEC – Iniciação e prática de instrumentos de corda através do ensino coletivo* (SANTOS, 2016).

Em 2004, houve o I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (I ENECIM), realizado pela EMAC/UFG. Neste evento, importantes nomes relacionados à prática e à pesquisa do ECIM estiveram presentes. Nasceu ali aquele que é hoje o principal fórum relacionado e dedicado ao tema do ECIM. No fim do ano de 2020, foi realizada a nona edição do ENECIM, totalmente online, em por causa da pandemia de Covid-19. Os anais desses encontros são fonte fundamental para levantamento de literatura sobre o ECIM.

Sobre o entendimento do que seja ECIM, Montandon reconhece que “definições sobre ‘ensino coletivo’ [...] são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo” (MONTANDON, 2004, p. 47). Cruvinel usa os termos ferramenta, metodologia e metodologia ativa (CRUVINEL, 2003; 2004; 2014) voltadas para o ensino de instrumento musical, no qual um professor desenvolve sua atividade com vários estudantes. Queiroz e Ray (QUEIROZ; RAY, 2006), a apresentam como proposta e como metodologia. Moraes “define o ensino coletivo como uma *proposta* que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto ao social” (1997 apud QUEIROZ; RAY, 2006 p. 233, GRIFO NOSSO). Para Cruvinel,

o objetivo primordial do ECIM é a iniciação musical por meio da prática instrumental em grupo, visando à formação ampla do indivíduo: ética, estética, social e política. Acredito que este deve ser o foco das metodologias de ensino para uma educação musical voltada para a formação do ser humano-cidadão do século XXI (CRUVINEL, 2014, p. 19).

Tourinho afirma que “o aprendizado de parâmetros técnicos e musicais é acelerado pelo convívio e pela observação de si mesmo e dos outros colegas” (TOURINHO, 2006, p. 89) e “que o rendimento do aluno iniciante é maior dentro de um grupo, com colegas que atuem como referência” (TOURINHO e BARRETO, 2003 apud TOURINHO, 2006, p. 89).

O ECIM é desenvolvido em escolas da educação básica – públicas e privadas – (MOURA; CRUVINEL, 2006), escolas especializadas de música (COSTA, 2008), em projetos sociais (VASECCHI, 2004; CRUVINEL, 2003) e no ensino superior (CRUVINEL, 2004b; TOURINHO, 2006; BRAGA, 2006). Também pode ser aplicado para o ensino de um instrumento – homogêneo – (BRAGA, 2006; SILVA; VEBER, 2011) ou grupos de instrumentos – heterogêneo – (vide ALMEIDA, 2004; BARBOSA, 2006; QUEIROZ; RAY, 2006). O ensino em si pode ser realizado ao mesmo tempo por um ou mais professores.

A temática proposta neste trabalho aponta para o ensino de música na escola básica, direcionando o ECIM não para atividades em contraturno com poucos estudantes (BARBOSA, 2014) ou com turmas multisseriadas fora da aula de Arte (TAETS; TAETS; LINS, 2017), mas sendo realizado durante as aulas curriculares de Arte, com todos os estudantes da(s) série/turma(s).

As perspectivas de futuro para o ECIM são animadoras, visto que, já no I ENECIM, Tourinho afirmou: “senti algumas mudanças acontecendo para este encontro: foi possível escrever um texto onde a bibliografia foi quase exclusivamente em língua portuguesa e dos últimos sete anos, uma tarefa impossível até algum tempo atrás” (TOURINHO, 2004, p. 37). Uma rápida análise dos anais disponíveis do ENECIM (edições 1 a 7; anais das edições 8 e 9 ainda não estão disponíveis), mostra o quanto a fala de Tourinho tem se solidificado e se ampliado. Já Montandon, também em 2004, alertava para a necessidade de balancear as práticas e materiais com discussões conceituais e epistemológicas, considerando a quase neonatalidade do tema como objeto de pesquisa no Brasil:

No meu entender, devemos ter o cuidado de não privilegiar a prática e os materiais em detrimento de discussões conceituais e epistemológicas, justamente por sermos ainda uma área relativamente recente, com muitas questões passíveis de clarificação e definição. O que é ensino em grupo, quais são suas características, seus princípios, seus limites e suas possibilidades, a que e a quem ele pode servir no Brasil atual deveriam ser discussões seriamente fundamentadas, para podermos construir um campo de ação consciente (MONTANDON, 2004, p. 48).

É possível depreender a partir das falas dos autores aqui apresentados que o ECIM está se consolidando como um importante segmento de pesquisa no Brasil dentro da educação musical, podendo ser visto a partir de diferentes perspectivas: da educação musical no ensino básico, da educação musical no ensino superior, da educação musical em escolas especializadas, da educação musical em diferentes contextos, do ensino coletivo de um ou vários instrumentos etc. Circunscrevendo ao Amazonas, constitui-se especialmente numa oportunidade para professores-pesquisadores locais de música desenvolverem ações promissoras, seja por meio de processos de ensino, aprendizagem e criação música, seja por meio de abordagens teórico-metodológicas, voltadas ao ECIM. Há uma seara a ser trabalhada.

4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA E DA AMOSTRA DE PESQUISA

Nosso lócus de pesquisa é uma escola de tempo integral, pertencente à rede pública estadual de educação do Amazonas. Trata-se da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue José Carlos Mestrinho, localizada no bairro Crespo, na zona sul da cidade de Manaus. Essa unidade escolar é gerida desde 2016, mediante termo de cooperação, pelo Corpo de Bombeiros Militar do Amazonas, sendo, por isso, também chamada de Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (CMCB). Conforme o subdiretor da escola², o tenente bombeiro militar Altaci de Souza Gomes, a inauguração da escola se deu em 9 de março de 1993, por meio do Decreto Governamental nº 15.264 de 09 de março de 1993. Entre os anos de 1993 e 2014, seu funcionamento se deu em turnos distintos (matutino, vespertino e noturno), passando ao regime de tempo integral em 2015. O subdiretor informou que no ano de 2014 obteve um número de matriculados abaixo do previsto. Esse fator aliado ao aumento no número de escolas de tempo integral, conforme estabelece o PNE de 2015 (AMAZONAS, 2015), foi determinante para a SEDUC-AM modificar o regime de tempo do estabelecimento de ensino. Para o subdiretor, tal mudança tornou “a unidade mais atrativa para a comunidade”.

4.1.1 Discentes e turmas atendidas em 2022

Atualmente, a escola conta com 16 (dezesesseis) turmas, tendo estudantes em todas os anos/séries dos ensinos fundamental e médio, contendo³ 534 estudantes (tabela 1).

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes e distribuição por turmas

Ano/série	Nível	Turmas	Estudantes
1º	Ensino fundamental	1	29
2º	Ensino fundamental	2	67 (34 + 33)
3º	Ensino fundamental	1	36
4º	Ensino fundamental	1	35
5º	Ensino fundamental	1	34

² Foi encaminhado um questionário à direção da escola, que foi respondido por escrito pelo subdiretor da escola em 02 de junho de 2022.

³ Levantamento feito em 14 de abril de 2022, via Diário Digital da SEDUC/AM.

6º	Ensino fundamental	1	36
7º	Ensino fundamental	2	71 (36 + 35)
8º	Ensino fundamental	2	69 (34 + 35)
9º	Ensino fundamental	2	68 (34 + 34)
1º	Ensino médio	1	32
2º	Ensino médio	1	32
3º	Ensino médio	1	25
	Total	16	534

Fonte: Elaboração própria com dados colhidos do Diário Digital da SEDUC/AM em 14 abr. 2022

4.1.2 Estrutura física

A escola foi construída seguindo um modelo arquitetural que consiste em uma quadra poliesportiva cercada nos quatro lados por blocos de salas de aula e salas destinadas a usos administrativos e docentes, além da cozinha, refeitório e biblioteca. Toda essa estrutura é coberta por uma estrutura única de telhado em zinco.

A configuração de uso das salas em 2022 tem: 16 salas de aula, sala temática de Língua Francesa, sala para o novo laboratório de informática, consultório de enfermagem/pediatria, sala da pedagogia, consultório odontológico, sala dos professores, sala do Corpo de Alunos, sala da gestão, secretaria, (no lado oposto) dispensa, cozinha, refeitório e biblioteca; os banheiros são dispostos nos quatro cantos da quadra, sendo 2 masculinos (meninos maiores usam um e os meninos menores usam outro), 1 feminino (para as estudantes), 2 banheiros para estudantes portadores de necessidades especiais, 1 banheiro para funcionários. Também há vestiário masculino (com banheiro e chuveiro) e vestiário feminino (com banheiro e chuveiro), ambos acessados pela quadra.

A maioria das salas é dotada de mesas e cadeiras para os estudantes; outras salas possuem carteiras. As salas também contam com condicionador de ar, o que proporciona bom conforto térmico. Porém, a escola sofre com furtos do cabeamento elétrico e com a falha de alguns condicionadores de ar, o que leva a constantes remanejamentos de estudantes para as salas destinadas a laboratório de informática (sem computadores, apenas com carteiras) e de Língua Francesa.

O conforto térmico das salas, porém, não é sentido fora delas, pois apesar do teto bem alto e de amplas aberturas, a temperatura nos corredores e quadra é elevada, causando

desconforto, especialmente no período da tarde. Optamos por citar esse fator (temperatura/conforto térmico), pois ele é uma variável que interfere no desempenho de todos – estudantes, professores, corpo técnico-administrativo e demais funcionários, posto que todos precisam passar o dia todo na escola.

Como dissemos, a escola funcionava em turnos e não fora projetada para atuar em regime de tempo integral. Logo, sua infraestrutura não segue o padrão arquitetônico definido para os Centros de Educação de Tempo Integral (CETI). Estes são unidades escolares em que tudo em sua infraestrutura foi pensando, desde seu projeto, para atender os estudantes durante todo o dia (manhã e tarde). Para efeito de comparação, outra escola onde o pesquisador atuou como professor de Arte (um CETI no município Manacapuru) possui duas salas de descanso para estudantes, duas salas pequenas de música, dois laboratórios de ciências e um palco com camarins. Não há nenhum desses espaços em nosso *locus* de pesquisa.

Com a mudança de regime de funcionamento, algumas reformas e readequações de espaços foram realizadas, como adição de acessos externos (rampas) a cadeirantes, construção (entre 2018 e 2019) de rampa de acesso à quadra para cadeirantes e demais pessoas com dificuldades de locomoção⁴, construção (entre 2019 e 2020) quatro novas salas (ampliando o tamanho dos pavilhões laterais à quadra), troca (entre 2019 e 2020) de todo o telhado de zinco por outro novo do mesmo material (havia muitos furos e, conseqüentemente, goteiras, em especial sobre a quadra e corredores), com adição de telhas translúcidas a fim de melhorar a iluminação natural na quadra e nos corredores, mudança (em 2019) da secretaria para uma sala maior, construção do consultório odontológico na antiga sala da secretaria (entre final de 2020 e início de 2021), criação (início de 2021) do consultório de enfermagem/pediatria⁵.

Quando da construção das quatro novas salas de aula, o professor de Arte (pesquisador) e os professores de ciências solicitaram à direção da escola (no fim de 2020) que duas

⁴ A quadra da escola e os vestiários estão cerca de 3 metros abaixo do nível dos demais ambientes da escola. As arquibancadas ficam ao redor da quadra e o acesso a ela se dá por escadas nas laterais. Como não havia rampa de acesso para cadeirantes e outras pessoas com dificuldades de locomoção, foi necessária a construção desse elemento arquitetônico, fato que ocorreu com as aulas em andamento e que gerou alguns transtornos, como barulho excessivo (característico desse tipo de obra), muita sujeira (poeira, principalmente) e problemas respiratórios em estudantes e funcionários.

⁵ O Estado do Amazonas chamou novos profissionais de saúde, via concurso público, para o Corpo de Bombeiros Militar. Alguns desses novos bombeiros (assistentes sociais, pediatras, dentistas, assistentes de odontologia, enfermeiros e técnicos de enfermagem) foram lotados pela Corporação na escola. Por isso, a antiga sala da secretaria (com cerca de 3 x 6 metros) foi reformada para abrigar o consultório odontológico. O laboratório de informática (sem uso, pois as máquinas estavam algumas quebradas e outras obsoletas) foi readequado para receber o consultório de enfermagem/pediatria, além de receber também as assistentes sociais.

das novas salas fossem destinadas uma para sala de música/artes e outra para laboratório de ciências. A solicitação não foi atendida. Das quatro novas salas, uma foi destinada para receber o novo laboratório de informática⁶, duas foram destinadas para serem salas de aula, ampliando o número de turmas que era de catorze turmas em 2020 para dezesseis a partir de 2021 e outra foi destinada para ser a sala temática de Língua francesa, visto que a escola possui currículo bilíngue, com algumas disciplinas sendo ministradas em francês.

4.1.3 Organização do tempo na escola

A organização do tempo na escola segue o disposto nas tabelas abaixo (tabelas 2 e 3). Optamos por apresentar duas tabelas visto que há diferenças entre alguns níveis de ensino.

Tabela 2 – Organização do tempo diário (1º ao 5º ano)

Ação	Início	Fim	Observações
Ordem unida	06h50	07h00	
1º tempo	07h00	08h00	
2º tempo	08h00	09h00	Estudantes do 1º ao 5º ano são levados, turma por turma, a partir das 08h00 para o café da manhã.
3º tempo	09h00	10h00	
4º tempo	10h00	11h00	
Almoço/descanso	11h00	13h00	
5º tempo	13h00	14h00	
6º tempo	14h00	15h00	Estudantes do 1º ao 5º ano são levados, turma por turma, a partir das 14h00 para o lanche da tarde.
7º tempo	15h00	15h45	Este tempo é reduzido por causa da concentração dos estudantes na quadra para a Ordem Unida.
Ordem unida	15h45	16h00	
Liberação	16h00	17h00	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3 – Organização do tempo diário (6º ao 9º ano e Ensino médio)

Ação	Início	Fim	Observações
-------------	---------------	------------	--------------------

⁶ Até abril de 2022, o novo laboratório de informática não existia de fato. Em sua sala há apenas mobiliário comum de sala de aula (carteiras para estudantes e mesa e cadeira para professor)

Ordem unida	06h50	07h00	
1º tempo	07h00	08h00	
2º tempo	08h00	09h00	
Lanche	09h00	09h15	
3º tempo	09h15	10h15	
4º tempo	10h15	11h15	
Almoço/descanso	11h15	13h00	
5º tempo	13h00	14h00	
6º tempo	14h00	15h00	Seguindo o fluxo iniciado no 1º ano, os estudantes saem para lanche e retornam para a sala de aula.
7º tempo	15h00	15h45	Este tempo é reduzido por causa da concentração dos estudantes da quadra para a Ordem Unida.
Ordem unida	15h45	16h00	
Liberação	16h00	17h00	

Fonte: Elaboração própria

4.1.4 Distribuição interna dos recursos humanos na escola

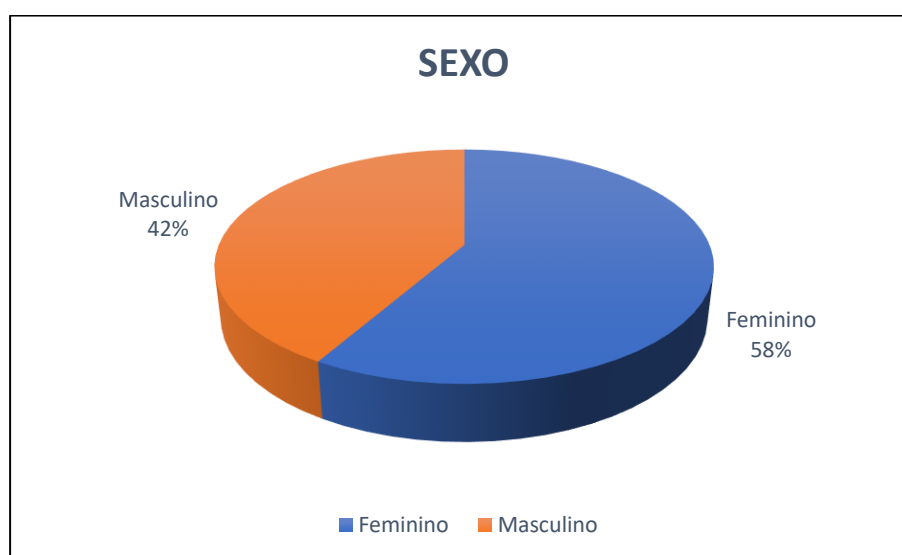
De acordo com a pedagoga da escola, Michele Neves, todos os profissionais (funcionários públicos ou terceirizados) que atuam na escola estão agrupados da seguinte forma⁷: docência (28 professores), coordenação pedagógica (3, sendo 1 pedagoga e 2 coordenadoras de área), gestão administrativa (3 bombeiros militares, sendo o diretor tenente-coronel, sub-diretor tenente e chefe de infraestrutura sargento), secretaria (3, sendo o secretário, uma assistente administrativa e uma estagiária), biblioteca (1 servidor efetivo readaptado), cozinha e refeitório (7, entre funcionários efetivos e terceirizados), serviços gerais e portaria (6, entre efetivos e terceirizados), corpo de saúde e serviço social (12 bombeiros militares, entre oficiais e praças, sendo 2 pediatras, 3 enfermeiras, 3 auxiliares de dentista, 2 dentistas, 2 assistentes sociais), corpo de alunos e monitoria (4 bombeiros militares, sendo 1 sargento e 3 cabos).

⁷ Dados obtidos com a pedagoga da escola em 02/05/2022.

4.1.5 Caracterização da amostra de pesquisa

A amostra é formada por estudantes do 6º ano do ensino fundamental. A escolha desse grupo em particular se dá pelo fato de que em 2021 (quando estavam no 5º ano), eles não tiveram a iniciação na flauta doce como os demais estudantes da escola⁸. Trata-se de turma única nessa série (em 2022), contendo 36 estudantes, possibilitando maior foco na coleta e análise dos dados, bem como é a série inicial da segunda metade do ensino fundamental (anos iniciais: 1º ao 5º ano; anos finais: 6º ao 9º ano). Quanto ao sexo, a amostra é composta por 15 indivíduos do sexo masculino e 21 indivíduos do sexo feminino (Gráfico 1).

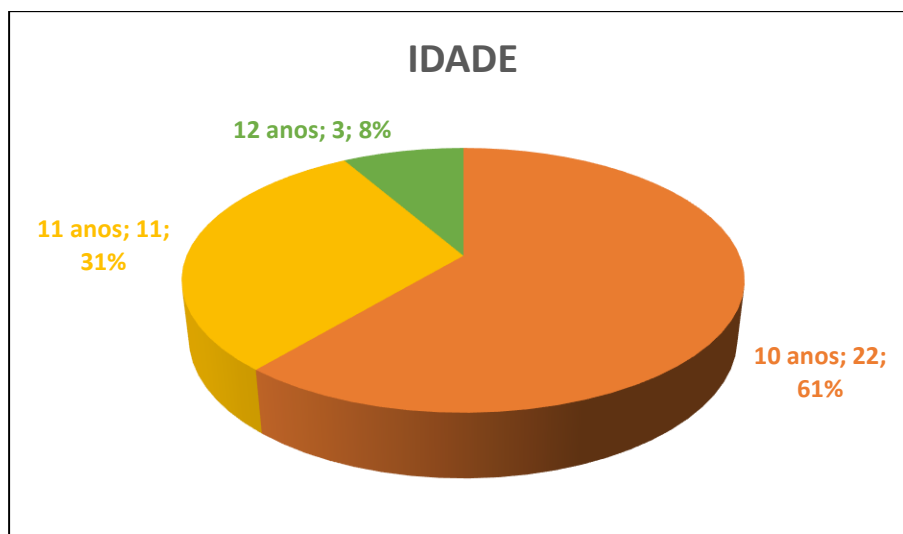
Gráfico 1 – Constituição da amostra por sexo



Fonte: Elaboração própria com base no Diário Digital (SEDUC/AM) em 14 abr. 2022

Quanto à faixa etária (Gráfico 2), a amostra é composta por estudantes com idades entre 10 e 12 anos, assim distribuídos: 8,33% (3 estudantes) com 10 anos, 61,11% (22 estudantes) com 11 anos e 30,56% (11 estudantes) com 12 anos, conforme levantamento feito com eles. A data usada para como referência para o estabelecimento das idades foi 01 de junho 2022.

⁸ Desde o ano de 2018, quando ingressamos nessa escola, os estudantes começam a estudar flauta doce no 5º ano. A atual turma do 6º ano teve essa iniciação postergada para 2022 a fim de que seu desempenho fosse observado neste trabalho de mestrado.

Gráfico 2 – Caracterização dos estudantes pela idade

Fonte: elaboração própria

4.2 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Conforme estabelecido na metodologia, foram realizadas 16 aulas – uma por semana – entre os meses de junho e outubro. Como ferramentas, adotamos o uso de projetor de imagem, notebook, exercícios e partituras impressos, lousa e pincel, além, obviamente, das flautas doce. Eventualmente, escrevemos na lousa alguma pauta para elucidar algum ponto ou dúvida.

Como estratégias didáticas, solicitamos que os estudantes formassem grupos 3 ou 4 integrantes, distribuímos cópias impressas de exercícios pequenos e músicas, sempre tocados primeiramente pelo professor, ao menos duas vezes para que os estudantes pudessem acostumar a audição. Eventualmente, chamamos alguns estudantes para tocar na diante da turma, mas na maioria das vezes dizíamos para que tocassem a partir de seus lugares.

Não estabelecemos nenhum processo avaliativo para o desempenho dos estudantes que resultasse em pontuação/nota, visto que tanto eles quanto seus pais já haviam sido informados por nós que aulas de flauta doce não teriam influência no rendimento escolar da disciplina Arte, posto que a participação dos estudantes nas aulas era voluntária e os objetivos desse empreendimento acadêmico eram externos aos processos avaliativos que resultariam em aprovação/reprovação ano letivo de 2022. Além disso, não queríamos que eles se sentissem pressionados a alcançarem determinado rendimento e/ou que surgissem cobranças/comparações entre eles.

Estabelecemos algumas metas e ações para as 16 aulas, descritas no quadro abaixo, de modo a manter o fluxo adequado ao projeto.

Quadro 1 – Metas e ações para as aulas de flauta

Metas	Ações
<p>Aula 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer Marco 0: aferir nível de domínio do instrumento e da leitura em partitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que os estudantes façam, um por vez, a leitura de uma partitura projetada na lousa. • Solicitar que os estudantes, um por vez, toquem a partitura projetada na lousa. • Registrar na Ficha de observação individual o desempenho dos estudantes na leitura da partitura e na execução do instrumento.
<p>Aulas 2 a 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar notas mi 4 a si 4 na flauta doce; • Ler notas com semínimas e mínimas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar exercícios de digitação na flauta doce que contemplem a execução das notas mi 4 a si 4. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras mínima e semínima.
<p>Aula 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer Marco 1: aferir novamente o nível de domínio do instrumento e da leitura em partitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que os estudantes façam, um por vez, a leitura da mesma partitura apresentada na aula 1. • Solicitar que os estudantes, um por vez, toquem a partitura apresentada na aula 1. • Registrar na Ficha de observação individual o desempenho dos estudantes na leitura da partitura e na execução do instrumento.
<p>Aulas 6 e 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar notas de dó 4 a dó 5 na flauta doce; • Ler notas com semínimas, mínimas e semibreves; • Iniciar estudo da canção folclórica “Atirei o pau no gato” (arranjo autoral do pesquisador). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar exercícios de digitação na flauta doce que contemplem a execução das notas dó 4 a dó 5. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras semínima, mínima e semibreve. • Leitura e execução inicial de <i>Atirei o pau no gato</i>.

<p>Aula 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar notas de dó 4 a ré 5 na flauta doce; • Ler notas com colcheias, semínimas, mínimas e semibreves; • Aferir a percepção individual dos estudantes de seu progresso no aprendizado da flauta doce (autoavaliação 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar exercícios de digitação na flauta doce que contemplem a execução das notas dó 4 a ré 5. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras de colcheia a semibreve. • Aplicar questionário de autoavaliação.
<p>Aula 9</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar notas de dó 4 a ré 5 na flauta doce; • Ler notas com colcheias, semínimas, mínimas e semibreves; • Continuar estudo de <i>Atirei o pau no gato</i>; • Iniciar o estudo da canção folclórica <i>A canoa virou</i> (arranjo autoral do pesquisador). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar exercícios de digitação na flauta doce que contemplem a execução das notas dó 4 a ré 5. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras de colcheia a semibreve. • Execução de <i>Atirei o pau no gato</i>. • Leitura e execução inicial de <i>A canoa virou</i>.
<p>Aula 10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer Marco 2: aferir novamente o nível de domínio do instrumento e da leitura em partitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que os estudantes façam, um por vez, a leitura da mesma partitura apresentada na aula 1. • Solicitar que os estudantes, um por vez, toquem a partitura apresentada na aula 1. • Registrar na Ficha de observação individual o desempenho dos estudantes na leitura da partitura e na execução do instrumento.
<p>Aulas 11 e 12</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar notas de dó 4 a fá 5 na flauta doce; • Ler notas com colcheias, semínimas, mínimas e semibreves; • Ler semínimas e mínimas pontuadas; • Execução das canções <i>Atirei o pau no gato</i> e <i>A canoa virou</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar exercícios de digitação na flauta doce que contemplem a execução das notas dó 4 a fá 5. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras de colcheia a semibreve. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras semínima e mínima pontuadas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Execução das canções <i>Atirei o pau no gato</i> e <i>A canoa virou</i>.
<p>Aulas 13 e 14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar notas de dó 4 a sol 5 na flauta doce; • Ler notas com colcheias, semínimas, mínimas e semibreves; • Ler semínimas e mínimas pontuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar exercícios de digitação na flauta doce que contemplem a execução das notas dó 4 a fá 5. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras de colcheia a semibreve. • Aplicar exercícios de leitura na partitura (pauta com clave de sol) com as figuras semínima e mínima pontuadas.
<p>Aula 15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer Marco final: aferir novamente o nível de domínio do instrumento e da leitura em partitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que os estudantes façam, um por vez, a leitura da mesma partitura apresentada na aula 1. • Solicitar que os estudantes, um por vez, toquem a partitura apresentada na aula 1. • Registrar na Ficha de observação individual o desempenho dos estudantes na leitura da partitura e na execução do instrumento.
<p>Aula 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aferir a percepção individual dos estudantes de seu progresso no aprendizado da flauta doce (autoavaliação 2); • Coletar depoimento em vídeo, em entrevista com todos os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar questionário de autoavaliação. • Realizar entrevista com os estudantes para aferir a percepção individual de seu progresso no aprendizado da flauta doce.

Fonte: elaboração própria

4.2.1 Dificuldades encontradas

Algumas situações já eram previstas dado o contexto educacional em que a pesquisa seria desenvolvida. Listamos aquelas que tiveram alguma interferência nas aulas.

- a) Faltas – era esperado que nem sempre a turma estivesse completa nas aulas, o que ocorreu inclusive em momentos críticos em que foram aplicados questionários (aulas 1, 5, 10, 15 e 16). Entretanto, só uma vez houve quantidade alta de ausência (6 faltas na aula).

- b) Transferências – dois estudantes mudaram de escola ainda nas primeiras semanas das aulas de flauta. Desse modo, o grupo focal reduziu de 36 para 34 estudantes.
- c) Concorrência com estudos/atividades de outras disciplinas – os estudantes foram incentivados a reservarem algum tempo para treino da flauta doce em casa, bem como usassem os tempos livres que surgissem na escola. Entretanto, quando perguntados sobre se estavam treinando em casa, uma minoria informava que sim, mas sem constância. A maioria dos estudantes informava nas aulas que pouco ou nada treinou em casa. Questionados sobre isso, diziam que era porque tinham outras coisas urgentes da escola para fazer (exercícios, leituras para provas, trabalhos diversos).
- d) Tempo em casa para descanso e lazer – outra justificativa apresentada pelos estudantes com frequência acerca do não estudo em casa da flauta doce foi o fato de que, por passarem mais de dez horas fora de casa em atividades da escolares, eles precisavam descansar e/ou ter algum lazer.
- e) Não trazer a flauta doce às aulas – ocorreu pouquíssimas vezes e não chegou a interferir nos processos educacionais em sala de aula. Quando questionados sobre o porquê de não terem trazido o instrumento, as respostas dadas eram todas no sentido de que haviam treinado em casa e esquecido de pôr de volta na bolsa.
- f) Conversas excessivas – durante as aulas havia muita conversa paralela entre os estudantes, especialmente nos grupos masculinos, gerando distrações entre eles e nos grupos vizinhos.
- g) Receio de tocar diante dos colegas – em todas as aulas franqueamos aos estudantes a possibilidade de virem à frente para tocar algum exercício ou trecho das canções que eram estudadas. Sem nenhuma exceção, todos estudantes que vieram à frente só o fizeram depois de alguma insistência por parte do professor. A reticência dos estudantes resultava do receio de errar diante dos colegas e sofrer, por isso, algum *bullying*, posto que alguns estudantes já tinham demonstrado em outros momentos agirem desse modo. Orientamos os estudantes a manterem atitude respeitosa e incentivadora para com seus colegas, lembra-lhes que todos ali estavam em nível de aprendizagem

semelhante e que todos podiam aprender uns com os outros e que em algum momento cada um deles seria solicitado a estar diante de seus pares para tocar, sendo, portanto, desejável que agissem para com seus colegas do modo como gostariam de ser tratados.

4.2.2 Descrição das aulas de flauta doce

Em todas as aulas houve uma rotina a ser seguida composta de realização da chamada, organização do espaço/grupos e instalação de projetor (em nosso lócus de pesquisa, os projetores não estão afixados nas salas, cabendo aos professores levá-los, caso necessitem usá-los, para suas aulas e posicionarem sobre alguma mesa, direcionando a projeção para a lousa ou para alguma parede, caso queira uma imagem maior). Essa rotina gastava em torno de 10 minutos.

É importante salientarmos que, dos 16 encontros propostos no cronograma, 5 eram dedicados exclusivamente a coletada de dados e 11 eram dedicados às aulas de flauta doce.

Aulas 2 a 4 – uma vez organizados em grupos, com vistas a favorecer o aprendizado coletivo, incentivamos os estudantes a que expusessem entre si suas dúvidas sobre os conteúdos e, caso não conseguissem resolver entre eles as dificuldades, que as dirigisse ao professor.

Quanto à digitação das notas, optamos por iniciar da nota si 4, pois esta necessita de apenas cobrir apenas dois furos na flauta – o que entendemos ser um fator facilitador para quem está iniciando no instrumento – e, em seguida, fomos fechando paulatinamente um furo por vez, até chegar à nota mi.

Explicamos, usando lousa e pincel, como eram distribuídas as notas na pauta com clave de sol e qual a relação de tempo entre semibreve, mínima, semínima e colcheia (embora só mínima e semínima fossem usadas em exercícios inicialmente).

Para essa iniciação na leitura da partitura, fizemos o seguinte:

- Escrevemos frases musicais curtas (4 compassos, no máximo) usando poucas notas. Geralmente, usávamos a nota sol como ponto de partida;
- Pedimos aos estudantes que primeiro identificassem as notas, apenas dizendo seus nomes, sem necessariamente fazer isso no tempo da figura (mínima, semínima) usada na lousa;

- Uma vez habituados a identificarem as notas, pedimos que dissessem quanto tempo duravam cada uma das notas;
- Feio isso, solicitamos que lessem as frases dentro do andamento proposto (o professor marcava o tempo batendo o pincel na lousa ou na mesa).
- Novamente era solicitado que lessem as frases, mas, diferentemente de antes, o professor apenas dava o sinal para o início da leitura, com os estudantes seguindo sem a marcação do andamento por parte do professor. Isso se fez para sabermos se eles conseguiriam fazer toda a leitura sem algum *acelerando* ou *ritardando* não intencional – o que ocorreu muitas vezes.

Figura 1 – Professor orientando a turma



Fonte: Mickelsen Picanço

Aulas 6 a 9 – nesse ponto, tendo já transcorrido quatro semanas desde o início efetivo (aula 2) das aulas de flauta doce, passamos ao estudo da primeira oitava (dó 4 a dó 5). Considerando que a passagem de dó 5 para ré 5 se dá apenas pela movimentação do polegar

esquerdo, adicionamos essa nota ao estudo. Importante dizer que optamos por não introduzir notas sustentadas ou bemóis nos exercícios meramente para não criar maiores dificuldades.

Quanto à notação musical, inserimos semibreves e, depois, colcheias aos exercícios, que escrevíamos na lousa, seguindo os passos descritos antes, dedicando atenção para a leitura de colcheias, uma vez que elas representavam meios-tempos nos exercícios que realizamos.

Quando do início dos estudos das canções “Atirei o pau no gato” e “A canoa virou” (ambas com arranjo do professor, apêndices 2 e 3), ficou claro para nós que o conhecimento prévio da melodia ajudou posto que os estudantes conseguiam identificar quando estavam tocando errado alguma nota (o som tocado não conferia com aquilo que eles sabiam ser a melodia).

Tocamos algumas vezes as canções diante dos estudantes e eles foram solicitados a tocarem ou em grupo ou individualmente (dependendo do tempo restante na aula). Tomamos o cuidado de não incentivar ao comportamento puramente mimético em que eles apenas repetem mecanicamente os movimentos feitos na flauta pelo professor. Intervimos por vezes durante a execução de uma canção ou de um exercício (apêndice 4), perguntado que nota era aquela que era tocada e/ou pedindo para tocar algum trecho específico (mediante leitura da partitura) com vistas a percebermos se os estudantes sabiam mesmo o que estavam tocando. Notamos em todos eles dificuldades no sentido de tocar a partir de algum trecho (ficavam “perdidos”); quando tocavam da Capo conseguiam executar melhor.

Figura 2 – Estudantes aprendendo canção



Fonte: Mickelsen Picanço

Aulas 11 a 14 – aqui ampliamos o número de notas a serem praticadas, tocando as notas no intervalo de dó 4 a sol 5, sem sustenidos ou bemóis (apêndice 5). Não adicionamos nova canção para treino, pois percebemos que a concorrência de atividades de outras disciplinas era citada mais repetidamente por eles⁹. Diante disso, priorizamos a realização de exercícios de leitura musical escritos na lousa, além daqueles impressos, entregues anteriormente. Passamos a ler também mínimas e semínimas pontuadas.

Durante todo o período em que as aulas transcorreram, podemos notar que houve estudo voluntário de uns poucos estudantes em outros momentos durante sua jornada na escola, como em intervalos de almoço e em tempos vagos (como quando professores de outras disciplinas liberavam suas aulas por motivos outros). Também fomos abordados em

⁹ Essas aulas se deram em setembro, no período de fechamento do 3º bimestre, com muitas provas e atividades sendo realizadas. Destacamos que os estudantes do 6º ao 9º ano possuem em nosso lócus de pesquisa treze disciplinas, com todas realizando alguma prova/atividade pontuada. Tais disciplinas são: Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa, Matemática, Matemática em Francês, Ciências, Ciências em Francês, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Metodologia do Estudo.

ocasiões (fora das aulas de flauta) nas quais os estudantes queriam mostrar algum trecho de canção que estavam estudando por conta própria, desde temas de *animes* (desenhos animados) a temas de filmes (como *Titanic* ou *Vingadores*).

Figura 3 – Execução de canção em grupo



Fonte: Mickelsen Picanço

4.3 MARCOS DE DESENVOLVIMENTO

Marco¹⁰ 0 (aula 1) – quando de seu estabelecimento, estiveram presentes na aula 34 dos 36 estudantes (todos com suas flautas) e dentre os dados coletados destacamos que:

- a) 33 estudantes identificaram corretamente o instrumento;
- b) Apenas 2 estudantes souberam tocar e identificar alguma nota no instrumento;
- c) Apenas 3 estudantes tocaram trecho de música no instrumento;
- d) 27 identificaram o corretamente o elemento “pauta”;
- e) 24 identificaram o corretamente o elemento “clave de sol”;

¹⁰ Apêndice 6.

- f) Apenas 2 estudantes informaram corretamente a finalidade do elemento “clave de sol”;
- g) As 3 estudantes que souberam tocar algum trecho de música informaram que aprenderam, respectivamente, “com uma irmã que estuda na mesma escola”, “na escola IDAAM” e “com uma irmã que aprendeu na mesma escola e também no youtube”;
- h) Dentre os 27 que souberam, ao menos, identificar a pauta, 26 informaram que aprenderam “com o professor ou com algum colega nas aulas de Arte da escola” e 1 aprendeu “com o pai em casa”;
- i) Quando solicitados a segurar sua flauta doce, apenas 1 o fez corretamente;
- j) Quando solicitados a se manterem em posição para tocar a flauta doce, apenas 1 manteve a postura correta;
- k) Quando solicitados a tocar a partitura que o professor projetou na lousa, nenhum soube tocar algum trecho;
- l) Quando solicitados a ler (falar o nome de) as notas da partitura que o professor projetou na lousa, nenhum o fez;

De posse desses dados, compreendemos que a turma, nesse ponto, não possui nenhuma habilidade musical na flauta doce, apta ao processo de iniciação instrumental. Compreendemos também que as estudantes que tocaram algo somente o conseguiram porque sua aprendizagem pregressa se baseou exclusivamente na imitação da digitação das notas na flauta doce feita por quem lhes mostrou, permitindo a elas reconhecer corretamente umas poucas notas.

Figura 4 – Entrevistas do Marco 0

Fonte: Mickelsen Picanço

Marco 1 (aula 5) – quando de seu estabelecimento, estiveram presentes na aula 28 dos 34 estudantes (nesse momento, 2 estudantes já tinham sido transferidos). 1 estudante não trouxe sua flauta. Dentre os dados coletados destacamos que:

- a) 24 estudantes souberam tocar e identificar alguma nota no instrumento (aumento em relação à aferição anterior);
- b) Apenas 3 estudantes tocaram trecho de música no instrumento (manutenção em relação à aferição anterior);
- c) 27 identificaram o corretamente o elemento “pauta” (manutenção em relação à aferição anterior);

- d) 27 identificaram o corretamente o elemento “clave de sol” (aumento em relação à aferição anterior);
- e) 23 informaram corretamente a finalidade do elemento “clave de sol” (aumento em relação à aferição anterior);
- f) Quando solicitados a segurar sua flauta doce, 18 o fizeram corretamente (aumento em relação à aferição anterior);
- g) Quando solicitados a se manterem em posição para tocar a flauta doce, 18 mantiveram a postura correta (aumento em relação à aferição anterior);
- h) Quando solicitados a tocar a partitura que o professor projetou na lousa, 3 souberam tocar algum trecho (aumento em relação à aferição anterior);
- i) Quando solicitados a ler (falar o nome de) as notas da partitura que o professor projetou na lousa, 18 o fizeram (aumento em relação à aferição anterior);
- j) Dentre os 18 que ao menos conseguiram identificar as notas na pauta, 15 fizeram isso conforme o tempo determinado pelas figuras musicais (na aferição anterior ninguém nem tinha acertado o nome das notas).

Marco 2 (Aula 10) – nessa nova aferição estiveram presentes na aula 33 dos 34 estudantes. Todos com suas flautas. Destacamos que:

- a) 32 estudantes souberam tocar e identificar alguma nota no instrumento (aumento em relação à aferição anterior).;
- b) 24 estudantes tocaram trecho de música no instrumento (aumento em relação à aferição anterior);
- c) 33 identificaram o corretamente o elemento “pauta” (aumento em relação à aferição anterior);
- d) 33 identificaram o corretamente o elemento “clave de sol” (aumento em relação à aferição anterior);
- e) 29 informaram corretamente a finalidade do elemento “clave de sol” (aumento em relação à aferição anterior);
- f) Quando solicitados a segurar sua flauta doce, 29 o fizeram corretamente (aumento em relação à aferição anterior);
- g) Quando solicitados a se manterem em posição para tocar a flauta doce, 27 mantiveram a postura correta (aumento em relação à aferição anterior);

- h) Quando solicitados a tocar a partitura que o professor projetou na lousa, 12 souberam tocar algum trecho (aumento em relação à aferição anterior);
- i) Quando solicitados a ler (falar o nome de) as notas da partitura que o professor projetou na lousa, 31 o fizeram (aumento em relação à aferição anterior);
- j) Dentre os 31 que ao menos conseguiram identificar as notas na pauta, 30 fizeram isso conforme o tempo determinado pelas figuras musicais (aumento em relação à aferição anterior).

Marco final (aula 15) – estiveram presentes nessa aula 31 dos 34 estudantes. 3 não trouxeram flauta. Destacamos que:

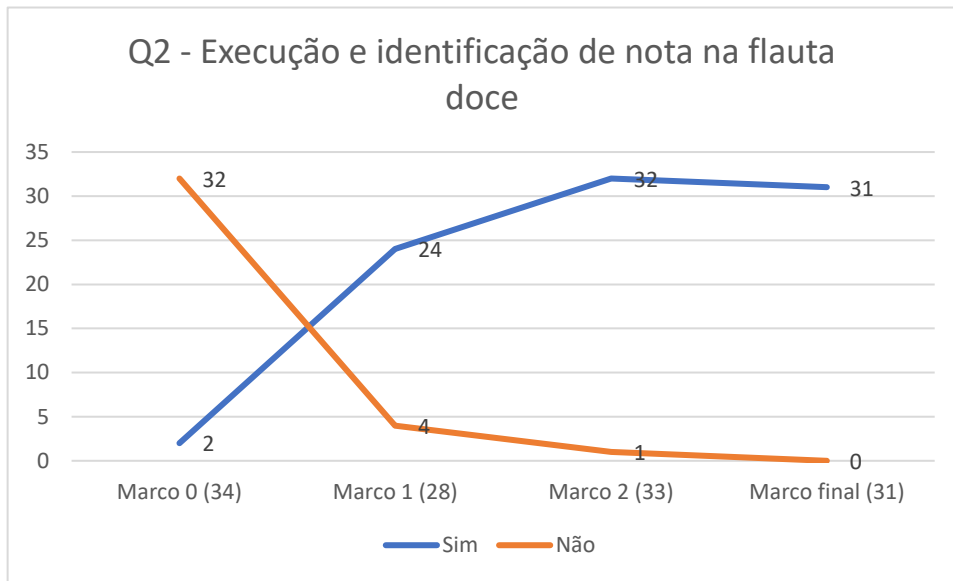
- a) 31 estudantes souberam tocar e identificar alguma nota no instrumento (apesar de apresentar uma queda em relação à aferição anterior, destacamos que os estudantes ausentes haviam respondido positivamente no marco 2 e que o único estudante que havia respondido negativamente antes, nessa nova aferição respondeu positivamente. Deste modo, todos os 34 estudantes apresentaram, virtualmente, resposta positiva nessa questão);
- b) Apenas 16 estudantes tocaram trecho de música no instrumento (queda em relação à aferição anterior). Como esta aferição se deu já no fim da intervenção em sala de aula, estava evidente para os estudantes que uns tinham evoluído mais que outros, sendo possível por esse motivo que alguns decidiram não tocar nenhum trecho de música, não querendo se expor diante dos colegas. Observando as quatro aferições desta questão, notamos que 8 dos 34 estudantes nunca tocaram nenhum trecho de música;
- c) 31 identificaram o corretamente o elemento “pauta” (queda em relação à aferição anterior. Apesar disso, observamos que semelhantemente à letra “a”, os estudantes ausentes nessa nova aferição haviam respondido positivamente na aferição anterior, perfazendo um resultado virtual de 34 estudantes com respostas positivas);
- d) 31 identificaram o corretamente o elemento “clave de sol” (queda em relação à aferição anterior, mas com virtual desempenho positivo em relação à aferição anterior de 34 estudantes, pelo mesmo motivo apresentado nas letras “a” e “c”);

- e) 31 informaram corretamente a finalidade do elemento “clave de sol” (aumento em relação à aferição anterior e atingindo, virtualmente, um resultado positivo de 34 estudantes, pelo mesmo motivo apresentado nas letras “a”, “c” e “d”);
- f) Quando solicitados a segurar sua flauta doce, 29 o fizeram corretamente (manutenção em relação à aferição anterior, porém, levando em conta que tanto os 2 estudantes que não trouxeram flauta nessa aula como os 3 que faltaram nesse dia haviam respondido positivamente na aferição anterior, há, virtualmente, 34 respostas positivas);
- g) Quando solicitados a se manterem em posição para tocar a flauta doce, 29 mantiveram a postura correta (aumento em relação à aferição anterior, porém, levando em conta que tanto os 2 estudantes que não trouxeram flauta nessa aula como os 3 que faltaram nesse dia haviam respondido positivamente na aferição anterior, há, virtualmente, 34 respostas positivas);
- h) Quando solicitados a tocar a partitura que o professor projetou na lousa, 28 souberam tocar algum trecho (aumento em relação à aferição anterior, porém, levando em conta que 1 estudante que não trouxe flauta nessa aula bem como os 3 que faltaram nesse dia haviam respondido positivamente na aferição anterior, há, virtualmente, 33 respostas positivas, tendo 1 estudante que não tocou nenhum trecho da partitura em nenhuma das quatro aferições);
- i) Quando solicitados a ler (falar o nome de) as notas da partitura que o professor projetou na lousa, 29 o fizeram (queda em relação à aferição anterior, porém considerando que 1 estudante não leu nenhuma nota dessa partitura nas quatro aferições, que outro estudante leu apenas na terceira aferição, mas não nessa atual e que os 3 ausente leram na aferição anterior, é possível identificar um virtual resultado de 32 respostas positivas);
- j) Dentre os 29 que ao menos conseguiram identificar as notas na pauta, 26 fizeram isso conforme o tempo determinado pelas figuras musicais (queda em relação à aferição anterior. Considerando que os 3 estudantes ausentes responderam positivamente na aferição anterior, o resultado virtual seria de 29 respostas positivas. 1 estudante nunca respondeu positivamente a essa questão e 4 que responderam positivamente antes não o fizeram dessa vez).

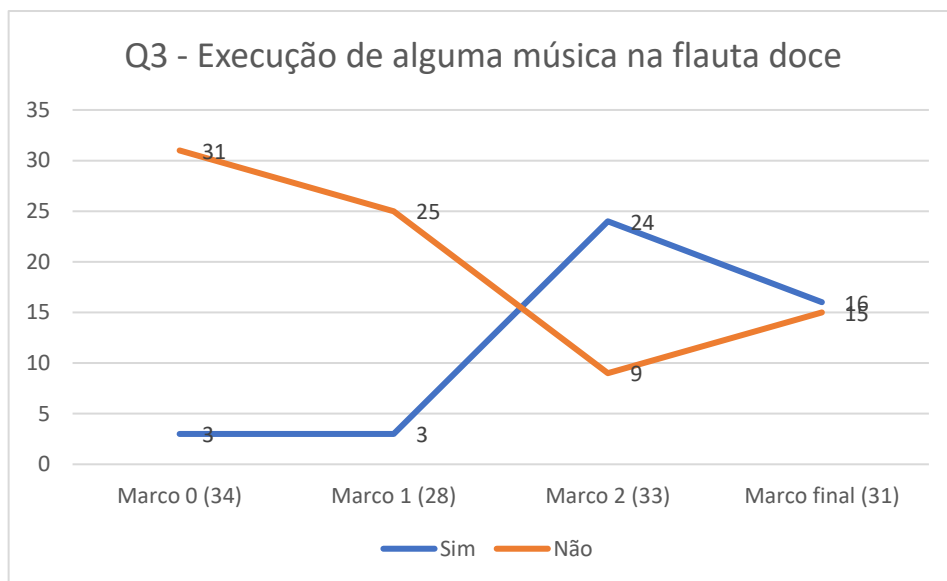
Figura 5 – Entrevistas Marco final

Fonte: Mickelsen Picanço

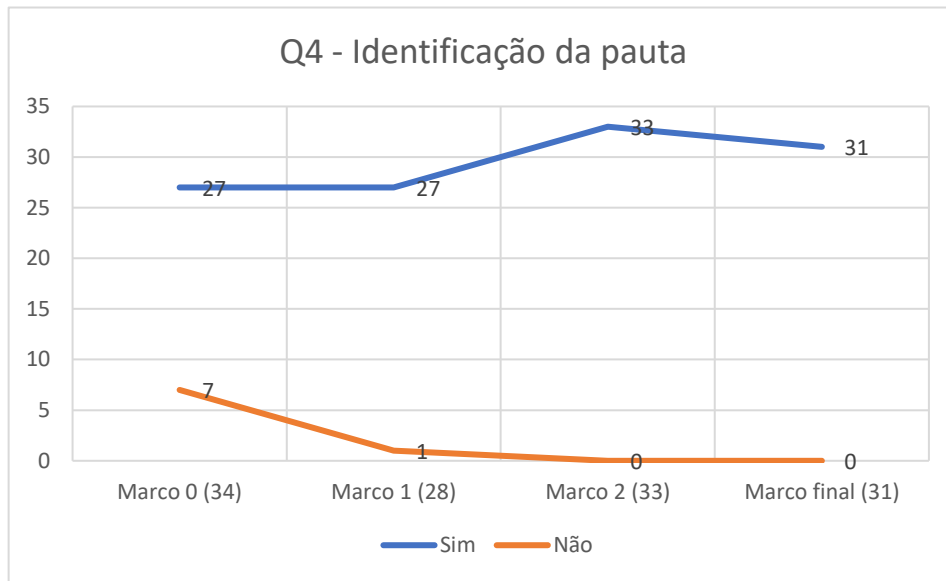
Dentre os dados coletados nos marcos de desenvolvimento, destacamos os dados de seis questões da Ficha de Observação Individual (questões 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13). Notamos que as respostas positivas (sim) apresentam curvas ascendentes (linhas de cor azul) e, principalmente, que as respostas negativas apresentam curvas descendentes (linhas em cor alaranjado).

Gráfico 3 – Marcos de desenvolvimento: questão 2

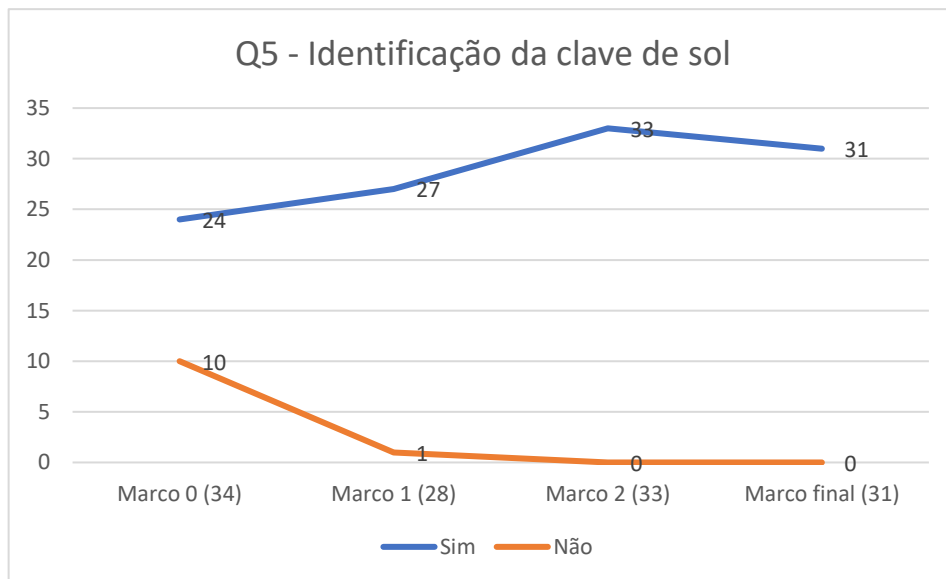
Fonte: elaboração própria

Gráfico 4 – Marcos de desenvolvimento: questão 3

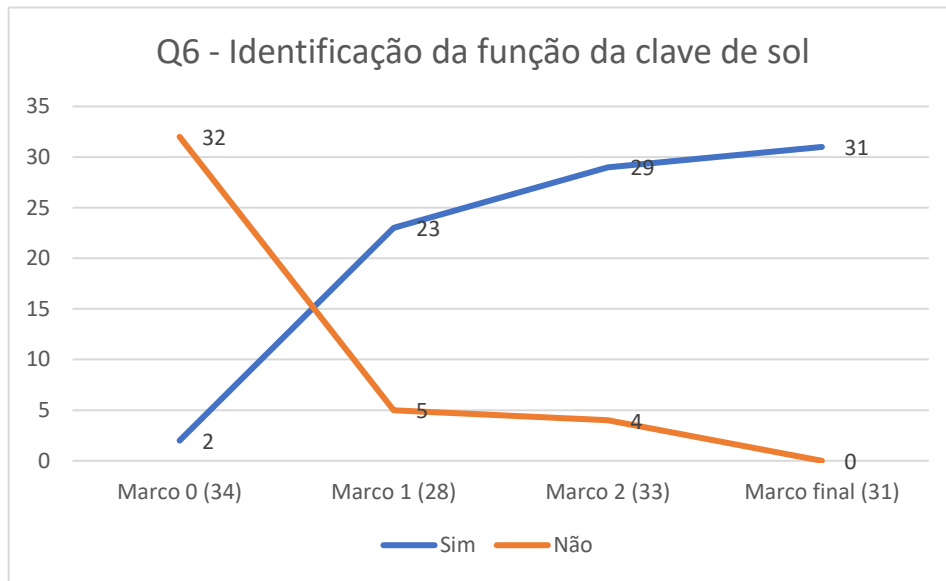
Fonte: elaboração própria

Gráfico 5 – Marcos de desenvolvimento: questão 4

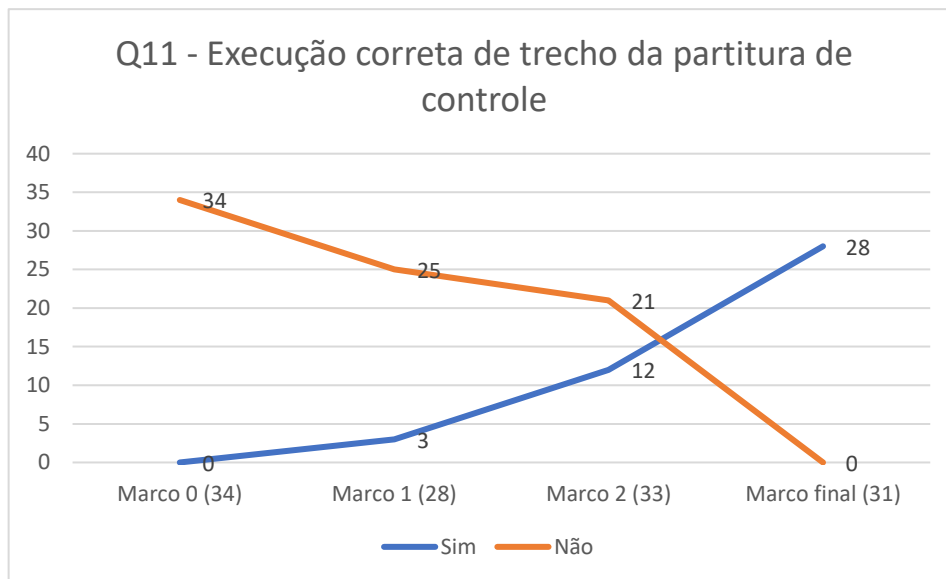
Fonte: elaboração própria

Gráfico 6 – Marcos de desenvolvimento: questão 5

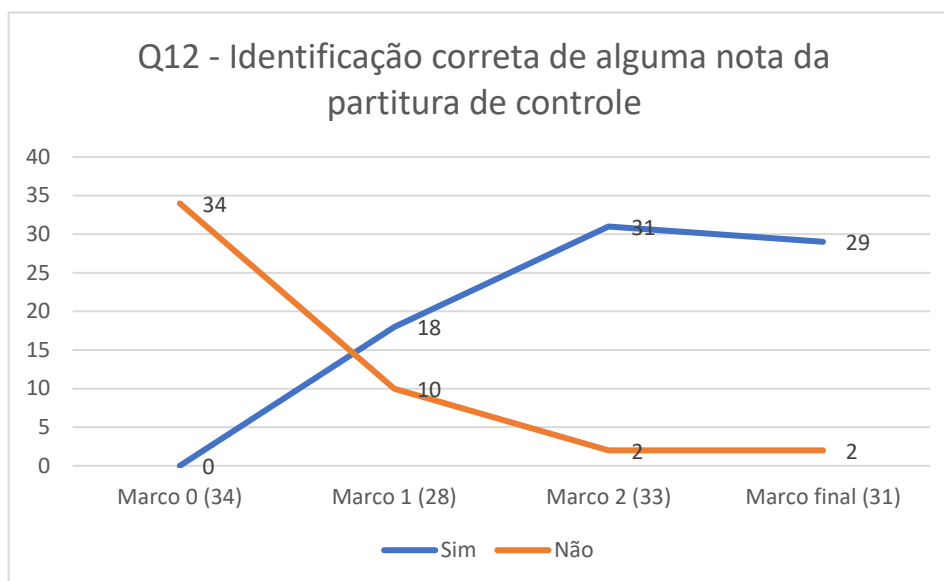
Fonte: elaboração própria

Gráfico 7 – Marcos de desenvolvimento: questão 6

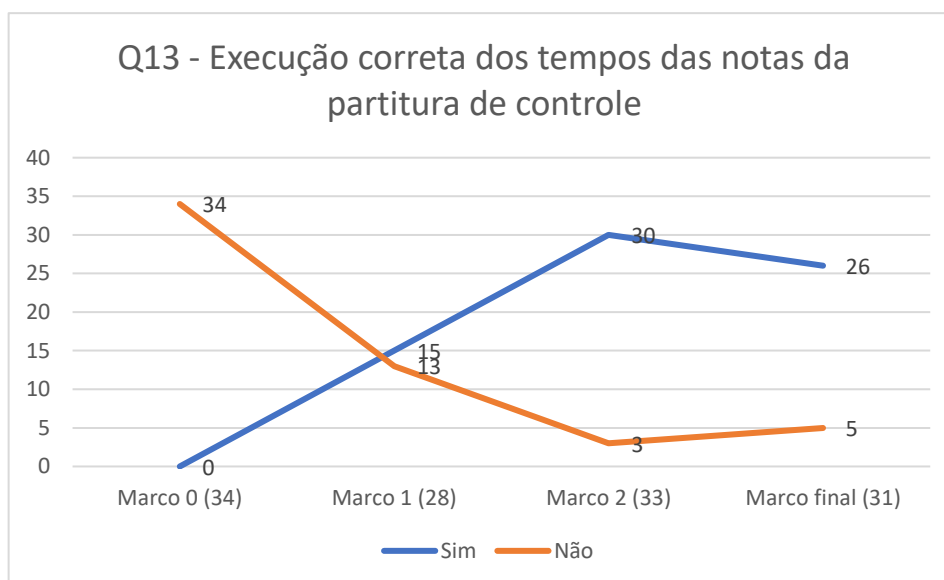
Fonte: elaboração própria

Gráfico 8 – Marcos de desenvolvimento: questão 11

Fonte: elaboração própria

Gráfico 9 – Marcos de desenvolvimento: questão 12

Fonte: elaboração própria

Gráfico 10 – Marcos de desenvolvimento: questão 13

Fonte: elaboração própria

As questões cujas respostas embasaram os gráficos eram, respectivamente:

Q2 – Você poderia tocar e identificar alguma nota nesse instrumento? [S] [N]

Q3 – Você poderia tocar alguma música nesse instrumento? [S] [N]

Q4 – Você poderia dizer o nome dessas linhas? [S] [N]

Q5 – Você poderia dizer o nome desse símbolo escrito no início dessas linhas? [S] [N]

Q6 – Você poderia dizer para que serve esse símbolo no início dessas linhas? [S] [N]

Q11 – Tocou corretamente algum trecho? [S] [N]

Q12 – Conseguiu ler corretamente alguma nota? [S] [N]

Q13 – Conseguiu aplicar uma relação de tempo adequada às notas? [S] [N]

4.4 AUTOAVALIAÇÕES¹¹

Em dois momentos foram realizadas autoavaliações com estudantes por meio de um questionário estruturado entregue a eles. Solicitamos que os estudantes respondessem as questões somente após a leitura de cada uma delas pelo professor, de modo a possibilitar que eles não tivessem nenhuma dúvida em relação ao que era perguntado.

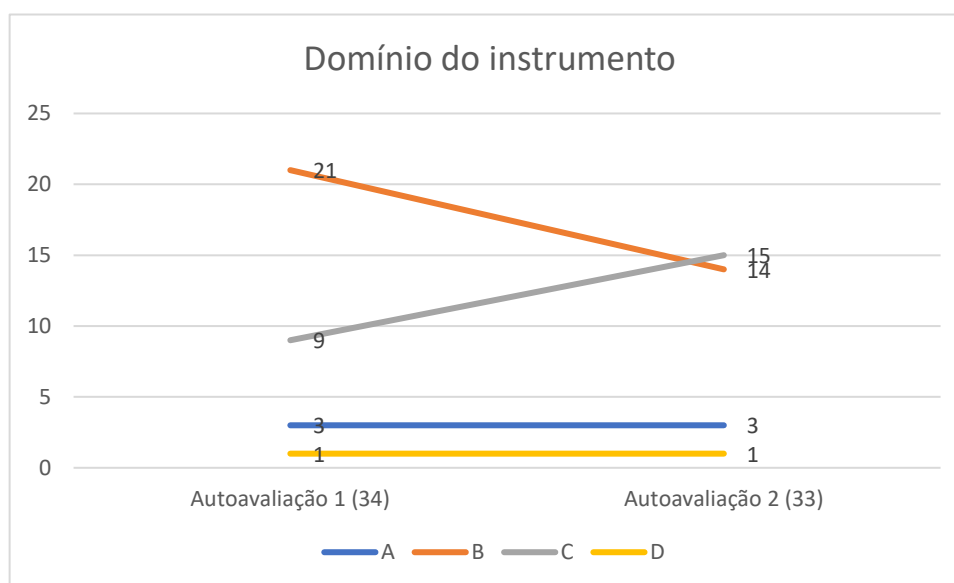
O questionário foi construído em quatro seções, com uma questão cada: domínio do instrumento, domínio da leitura de partitura, autopercepção de desempenho e interesse pessoal no estudo da flauta doce. Estiveram presentes nas autoavaliações 1 e 2, respectivamente, 34 e 33 estudantes, ou seja, houve falta apenas na segunda aferição. Dos dados obtidos, construímos quatro gráficos.

Na aula 8, obtivemos permissão do professor do tempo seguinte ao nosso para que usássemos seu tempo para realização dessa autoavaliação, visto que o tempo ordinário da aula fora gasto com a flauta doce. Já na aula 16, todo o tempo foi gasto com uma roda de conversa e a realização da autoavaliação.

A seção domínio do instrumento tinha a questão “Desde que iniciou seus estudos na flauta doce, como você se sente em relação ao seu desenvolvimento?” e quatro alternativas de resposta:

- (a) Eu desenvolvi muito bem e consegui tocar tudo o que foi passado nas aulas.
- (b) Eu desenvolvi bem e consegui tocar a maioria das coisas passadas nas aulas.
- (c) Eu tenho algumas dificuldades e não consegui tocar uma boa parte das coisas passadas nas aulas.
- (d) Eu tenho muitas dificuldades e não consegui tocar nada na flauta.

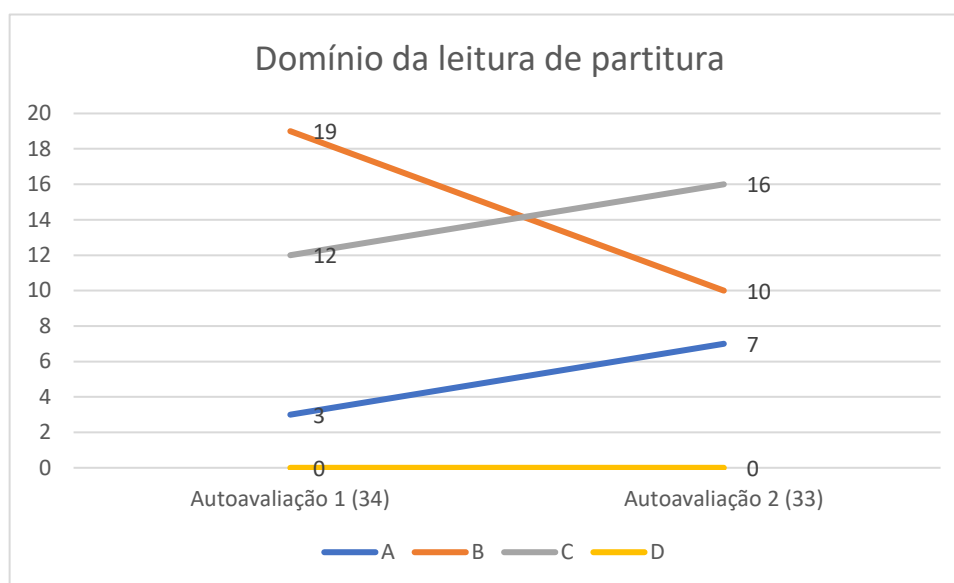
¹¹ Apêndice 7.

Gráfico 11 – Autoavaliação: domínio do instrumento

Fonte: Elaboração própria.

A seção domínio da leitura de partitura tinha a questão “Sobre a leitura de partitura, como você definiria seu desenvolvimento?”, com as alternativas de resposta:

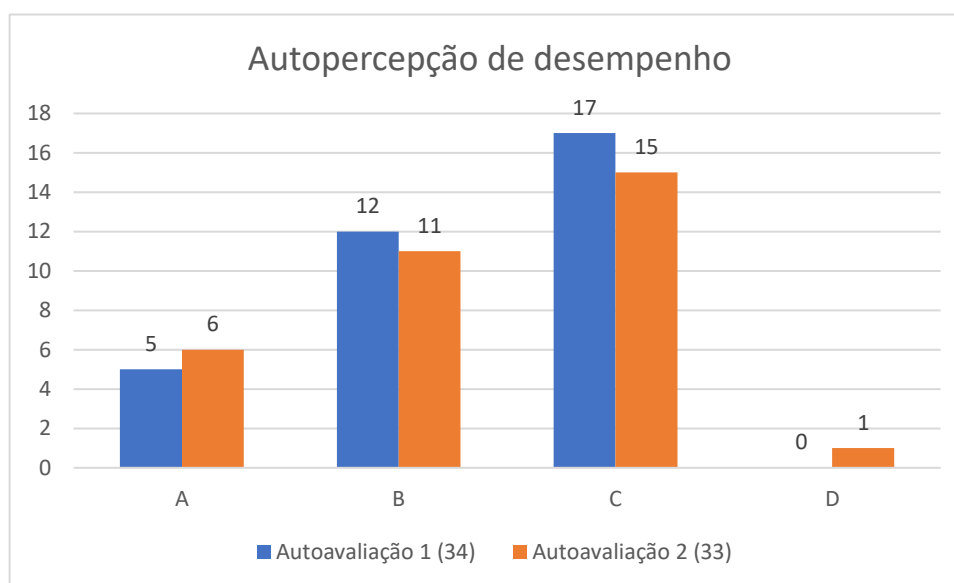
- (a) Eu consigo ler tudo o que me foi passado nas aulas até este momento.
- (b) Eu leio com pouca dificuldade tudo o que me foi passado nas aulas até este momento.
- (c) Eu tenho algumas dificuldades na leitura das coisas que me foram passadas até o momento.
- (d) Eu não consigo ler nada das partituras passadas nas aulas até o momento.

Gráfico 12 – Autoavaliação: domínio da leitura de partitura

Fonte: Elaboração própria.

A seção autopercepção de desempenho tinha a questão “Como você avalia seu desempenho nas aulas de flauta doce até este momento?”, com as alternativas de resposta:

- (a) Eu vejo que meu desempenho está ótimo, pois tenho aprendido bem e tenho colaborado com meus colegas.
- (b) Meu desempenho está bom, pois tenho aprendido em boa parte sobre flauta e ajudo meus colegas às vezes.
- (c) Eu avalio meu desempenho como sendo médio, e preciso melhorar.
- (d) Meu desempenho nas aulas de flauta doce tem sido ruim. (se você escolheu essa opção, diga em que você acha que tem sido ruim)

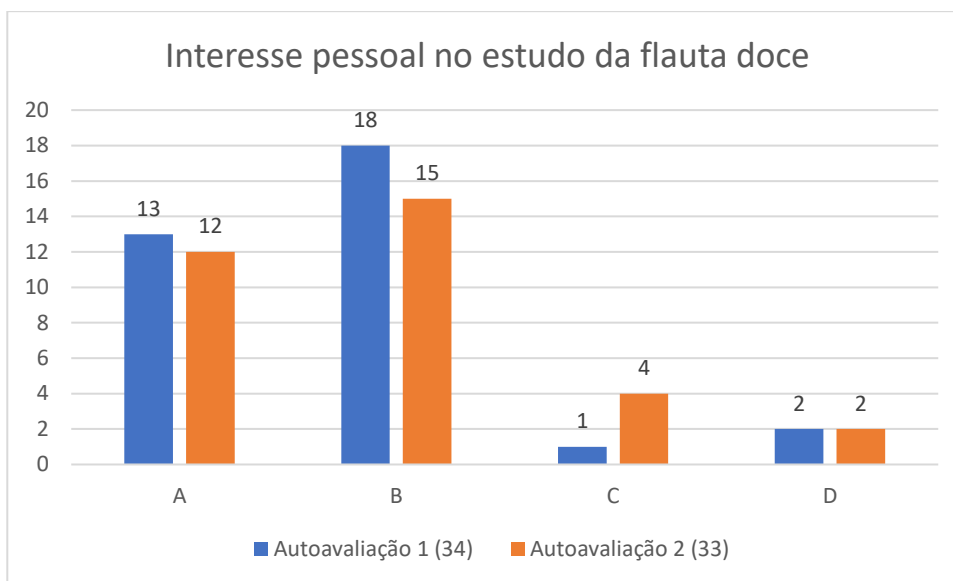
Gráfico 13 – Autoavaliação: autopercepção de desempenho

Fonte: Elaboração própria.

Essa autopercepção de desempenho também nos ajudou a compreender melhor a reciprocidade que se espera ocorrer num ambiente de ensino coletivo. Ambas as autoavaliações apresentam que metade ($5 + 12 = 17$; $6 + 11 = 17$) dos estudantes reconhecem estar “colaborado com meus colegas” (opção a) e que “ajudo meus colegas às vezes” (opção b).

Finalmente, a seção interesse pessoal no estudo da flauta doce tinha como questão “Você tem estudado flauta doce na escola já há um tempo. Sobre sua participação, qual das opções abaixo melhor lhe define agora?”. As alternativas de resposta eram:

- (a) Estudo flauta doce porque gosto muito de música e sempre quis aprender a tocar algum instrumento musical. Estou feliz por ter essa oportunidade na escola.
- (b) Estudo flauta doce porque a escola tem essa aula, mas eu não tenho interesse em aprender esse ou outro instrumento musical. Porém, estou gostando de aprender sobre flauta doce.
- (c) Não tenho interesse em aprender flauta doce e só estou estudando esse instrumento porque está sendo ensinado nas aulas. Se dependesse de mim, nem tinha isso na escola.
- (d) Outra resposta.

Gráfico 14 – Autoavaliação: interesse pessoal no estudo da flauta doce

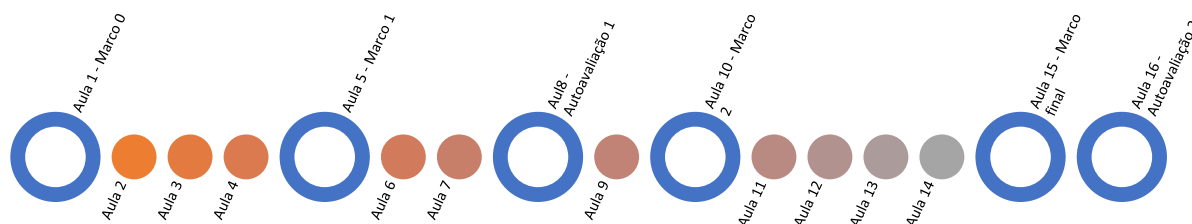
Fonte: Elaboração própria.

Considerando que a escola do flauta doce como instrumento a ser trabalhado nas aulas de Arte partiu exclusivamente do professor, entendemos ser interessante saber como os estudantes se sentiam em relação esse instrumento. Pouco mais de um terço (38,2% e 35,3%, respectivamente) escolheu a opção "a" nas duas autoavaliações. A opção "b" foi escolhida por mais estudantes nas duas aferições (52,9% e 44, 1%). Apesar de apresentar uma queda, esse dado deve ser levado em conta porque o êxito dos processos educacionais pressupõe estudantes motivados, isto é, que queiram aprender.

Uma solução visando reduzir esse percentual poderia ser a mobilização dos estudantes na escolha do instrumento a ser trabalhado nas aulas de Arte. Reforçamos que, dada a natureza desta pesquisa, não realizamos essa ação mobilizadora, mas entendemos que ela pode ser um caminho noutro momento. Também voltamos a destacar que a escolha da flauta doce se deu seguindo alguns critérios, já expostos.

4.5 COMPARAÇÃO ENTRE MARCOS DE APRENDIZADO E AUTOAVALIAÇÕES

O gráfico abaixo demonstra os momentos em que as aferições foram realizadas, sendo possível notar que a Autoavaliação 1 e o Marco 2 estão mais próximos entre si, bem como o Marco final e a Autoavaliação 2.

Gráfico 15 – Linha do tempo: aferições

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, optamos por confrontar os dados desses pontos para que pudéssemos compreender melhor o desenvolvimento alcançado pelo grupo focal durante o ensino coletivo de flauta doce.

Primeiro comparativo – Em números percentuais (levando em conta o total de estudantes do grupo focal, isto é 34), quanto ao domínio do instrumento, na Autoavaliação 1, 8,8% (3) consideraram que se desenvolveram “muito bem” e outros 61,8% (21) consideraram que se desenvolveram “bem” (com base nas respostas da questão 1 – vide gráfico 11). No Marco 2, 35,3% (12) executaram corretamente algum trecho da partitura de controle (com base nas respostas da questão 11 – vide gráfico 8).

Quanto ao domínio da leitura de partitura, na Autoavaliação 1, 8,8% (3) consideraram que se desenvolveram “muito bem” e outros 55,9% (19) consideraram que se desenvolveram “bem”. No Marco 2, (30) conseguiram ler corretamente algum trecho da partitura de controle (com base na questão 13 – vide gráfico 10).

Tabela 4 – Comparativo Autoavaliação 1 e Marco 2

	Domínio do instrumento		Domínio da leitura	
Autoavaliação 1	8,8% (3)	61,8% (21)	8,8% (3)	55,9% (19)
Marco 2	35,3% (12)		88,2% (30)	

Fonte: Elaboração própria

Observamos que mais de 60% dos estudantes tiveram uma percepção positiva de si quanto ao instrumento e a leitura musical. É possível que isso se deva ao fato de que sua autoanálise se baseie em que quase todos não tinham adquirido habilidades musicais antes das aulas de flauta doce (vide queda nas linhas alaranjadas dos gráficos dos marcos de desenvolvimento, indicando que o número de estudantes que não sabiam tocar/ler foi diminuindo).

Já os marcos de desenvolvimento, por utilizarem uma partitura de controle (apêndice 8), possibilitam uma perspectiva mais objetiva da realidade, indicando que algum domínio do instrumento se limitava a cerca de um terço dos estudantes e que a leitura de partitura já era alcançada com algum êxito pela grande maioria. Ainda assim, os dois métodos de aferição apontam que houve, de fato, desenvolvimento de habilidades musicais por meio do ensino coletivo de flauta doce.

Segundo comparativo - quanto ao domínio do instrumento, na Autoavaliação 2, 8,8% (3) consideraram que se desenvolveram “muito bem” e outros 41,2% (14) consideraram que se desenvolveram “bem”. No Marco final, 82,4% (28) executaram corretamente algum trecho da partitura de controle

Quanto ao domínio da leitura de partitura, na Autoavaliação 2, 20,6% (7) consideraram que se desenvolveram “muito bem” e outros 29,4% (10) consideraram que se desenvolveram “bem”. No Marco final, 76,5% (26) conseguiram ler corretamente algum trecho da partitura de controle.

Tabela 5 – Comparativo Autoavaliação 2 e Marco final

	Domínio do instrumento		Domínio da leitura	
Autoavaliação 2	8,8% (3)	41,2% (14)	20,6% (7)	29,4% (10)
Marco final	82,4% (28)		76,5% (26)	

Fonte: Elaboração própria

Nesse ponto, o comparativo demonstra queda na autopercepção positiva dos estudantes tanto no domínio do instrumento, como na leitura de partitura, se somados os valores, totalizado exatamente 50% do grupo focal (anteriormente ultrapassava 60%). Tal queda também é notada no domínio da leitura na aferição do Marco final, o qual apresenta como único aumento nesse comparativo o percentual de domínio do instrumento. Apesar disso, comparando-se com o Marco 0 da turma é inegável que a efetividade do ensino coletivo de flauta doce.

5 RESULTADOS

5.1 CONCEITOS DIFERENTES, MAS CONVERGENTES

Educação integral e escola (educação) em tempo integral são expressões muito semelhantes que se referem ao conteúdo e à forma. A primeira diz respeito ao entendimento que se tem sobre os temas e finalidades do processo educacional; a segunda se refere à duração da jornada diária de que se disporá para as atividades educacionais (ASSIS; MACHADO; GANZELI, 2018). Uma não está necessariamente vinculada à outra (ASSIS; MACHADO; GANZELI, 2018), embora mais horas de estudo por dia permita maior êxito (CAVALIERE, 2007).

Na educação integral o ser humano é compreendido com sendo multidimensional – é um ser cognitivo, afetivo, ético, social, lúdico, estético, físico, biológico (GUARÁ, 2006), cabendo à escola o papel de desenvolver tais dimensões.

A educação de/em tempo integral pode ser desenvolvida nos espaços escolares tradicionais, mas também fora da escola, quer por iniciativa e tutela da própria escola, quer em associação com outras instituições, públicas ou privadas, que podem ou não ter ligação com o setor educacional.

5.2 EDUCAÇÃO COLETIVA DE INSTRUMENTO MUSICAL, MAIOR PRECISÃO NA EXPRESSÃO E NO CONCEITO

A partir dos conceitos apresentados anteriormente e instigado por Montandon (MONTANDON, 2004; 2014; 2020), proponho uma síntese para o conceito de Educação Coletiva de Instrumento Musical (ECIM). Inicialmente, opto por escrever a expressão com iniciais maiúsculas para apontá-la como sendo uma metodologia específica, dentre outras, nos processos educacionais em música. Deixo claro que tal expressão pode perfeitamente ser escrita com termos no plural (Educação Coletiva de Instrumentos Musicais), posto que mais de um instrumento pode ser trabalhado com o mesmo grupo de estudantes.

Sendo uma metodologia, preciso discernir em que espectro metodológico ela se encontra: se é tradicional ou ativa. Na metodologia tradicional, todo o percurso educativo é programado pelo professor e o estudante precisa seguir esse percurso, sobre pena de estar “errado”. Não há espaço para o estudante manobrar conforme suas necessidades de aprendizagem; ele não possui autonomia (nem é incentivado a tê-la) para chegar aos objetivos

propostos. Aliás, tais objetivos nem sequer contam com a participação do estudante em sua proposição, conforme aponta Mizukami:

atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

Também Leão corrobora com esse entendimento, afirmando que:

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de *armazenar* informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser *transmitido* ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter *cumulativo*, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (LEÃO, 1999, p. 190. GRIFO NOSSO).

Por outro lado, “A Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento” (MACEDO et al., 2018, p. 2); trata-se de “colocar o aluno em estado de mobilização, utilizando recursos e abordagens adequados para os alunos e para os conteúdos e objetivos definidos” (CASTELLAR; MORAES, 2016, p. 42).

O grande diferencial da metodologia ativa (ou das metodologias ativas, visto que não há somente uma metodologia) em relação à metodologia tradicional está no modo como o estudante é tratado. Quando algum professor propõe o uso de uma metodologia ativa, ele vê o estudante não como um indivíduo passivo a quem compete ouvir e reproduzir aquilo que o mestre lhe diz/mostra, mas como um ser com vez e voz, a quem o protagonismo deve ser incentivado.

Posto isso, a Educação Coletiva de Instrumento Musical se caracteriza como uma “metodologia ativa” (CRUVINEL, 2014, p. 14), visto que situa o estudante como membro ativo no processo de construção e apropriação de conhecimento. Além disso, possibilita que tal processo se desenvolva de modo recíproco e concomitante, pois não há apenas um, mas vários estudantes colaborando entre si nos processos educacionais, superando conjuntamente desafios e dificuldades durante o estudo do instrumento musical, acompanhados por um ou mais professores de música que mediatizam as informações necessárias e balizam adequadamente os processos de avaliação. Essa atuação recíproca e concomitante dos estudantes nasce de uma intencionalidade, pois durante as aulas eles são sensibilizados e incentivados a se ajudarem mutuamente.

A Educação Coletiva de Instrumento Musical, tal como posta aqui, se apresenta de modo diverso da educação tutorial ou conservatorial que preconiza a relação um a um, professor-estudante, sendo o professor visto como o sujeito detentor do conhecimento temático (técnicas, repertório, postura etc.) e condutor de todo o processo educacional; já o estudante é, nesse modelo, um ser passivo, submisso aos rudimentos transmitidos pelo mestre e que devem ser seguidos tal qual se recebe nas aulas.

A ECIM se diferencia também de outro modelo de ensino em grupo, a *master class*. Nesta, embora vários estudantes e um professor estejam no mesmo ambiente, o mestre ensina seu conteúdo, os estudantes repetem o que lhes é passado e o professor se dirige a cada um para aferir seu progresso. Embora seja possível aos estudantes dialogar entre si e colher assim um aprendizado mútuo, tal aprendizado não é um elemento intencional da *master class*. É possível chamar isso de “aprendizado colateral”, pois na *master class* o mestre é um indivíduo de conhecimento e prática reconhecidamente elevado e os estudantes estão ali para aprender com ele, o mestre, e não necessariamente para aprender com outros estudantes. Dito de outro modo, os estudantes se matriculam numa *master class* por causa do professor e do que podem aprender com ele; não por causa de outros estudantes – estes, não raro, passam a se conhecer apenas durante a *master class*.

Isso me levou a considerar a que público-alvo se destina a ECIM. A *master class* é uma metodologia muito empregada para grupos de estudantes de música já iniciados no instrumento e na leitura de notação musical (partitura, tablatura, cifras etc.). Já a ECIM constitui-se basicamente de estudantes com pouco ou nenhum conhecimento técnico ou prático de um instrumento musical e de leitura e escrita musical (TOURINHO; BARRETO, 2003 apud TOURINHO, 2006, p. 89).

Em suma, tanto o modelo tutorial/conservatorial quanto a *master class* são abordagens diferentes do ensino-aprendizagem de instrumento musical e não são concorrentes ou qualitativamente melhores ou piores que a ECIM. Inclusive, são metodologias que se complementam: um estudante pode iniciar sua caminhada musical por meio da ECIM e mais adiante ter aulas no modelo tutorial/conservatorial e/ou participar de *master class*.

Considerando as observações feitas por Montandon (2020), Santos (2016), Silva e Gonçalves (2018) e Barbosa, J. (BARBOSA, 2021), emprego os termos educação coletiva por entender que nessa metodologia os estudantes são atores que tanto aprendem quanto ensinam. Tal aprendizado é fruto concomitante das mediações e interações com o(s) professor(es)

e com os demais estudantes do grupo. Posto que os estudantes são estimulados a ter uma postura proativa durante as aulas, o aprendizado mútuo entre eles é fruto não apenas da capacidade de observação de uns para com os outros, mas, conforme apontado antes, também fruto da intenção deles de compartilharem reciprocamente seu desenvolvimento, tornando-os também ensinadores¹². Assim, não se trata apenas de ensino coletivo ou de aprendizagem coletiva, mas de educação coletiva.

Feitas essas considerações, entendo que o conceito de Educação Coletiva de Instrumento Musical pode ser assim sintetizado¹³: Educação Coletiva de Instrumento Musical é uma metodologia ativa em que os estudantes efetuam recíproca e concomitantemente o ensino e aprendizagem inicial de um ou mais instrumentos musicais mediados por um ou mais professores de música.

5.3 EDUCAÇÃO COLETIVA DE INSTRUMENTO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Vimos até que mais tempo na jornada diária possibilita maior êxito. Vimos também, contudo, que o modelo educacional amazonense de tempo integral impõe aulas curriculares o dia todo, o que resulta em processo cansativo aos estudantes. Tal cansaço pôde ser observado no grupo focal, cuja série segue um currículo diferenciado por sua escola ser bilíngue, tendo ao todo treze disciplinas. A lógica aplicada parece ser “quanto mais tempo, mais disciplinas”.

Considerando isso, além das questões de infraestrutura já tratadas, a metodologia de Educação Coletiva de Instrumento Musical se apresenta como uma alternativa viável, se aproveitando do que já há. Não queremos com isso tirar responsabilidades do poder público construir e manter espaços adequados às especificidades das disciplinas, nem dizer que os professores, particularmente os de Arte, devam se portar como monges, limitando seu mister ao uso mínimo de espaços e materiais, conformando-se à mentalidade do “se der, se tiver, se puder, tudo bem; senão, tudo bem também”.

¹² O termo ensinadores foi empregado por entender que os estudantes podem e devem ensinar-se mutuamente na ECIM. Não aplico a eles o termo professores por considerar que ele abarca em si outras funções no processo educativo, como planejamento, seleção de conteúdos, organização do ambiente educacional, estabelecimento de metodologias de ensino e procedimentos avaliativos – funções para as quais os estudantes claramente não estão preparados e nem é responsabilidade deles.

¹³ Sintetizada por se tratar de um resultado advindo a partir da reflexão de outros conceitos. Não trato isso como uma criação ou construção de conceito; busco somente aparar arestas existentes em conceitos anteriores sobre o tema.

Indo além um pouco além do escopo deste trabalho e considerando a forma como as aulas de flauta doce foram realizadas, temos segurança para afirmar que educação coletiva de instrumento musical é também aplicável às escolas de meio período, mesmo que haja apenas uma de Arte por semana e que a minutagem dessa aula seja inferior.

Na tabela abaixo é possível visualizar como a ECIM contempla melhor as condições dos processos educacionais realizados no lócus de pesquisa, quando comparada à *master class* e ao ensino tutorial.

Tabela 6 – Comparativo entre ECIM, Master Class e Ensino tutorial

Condições	ECIM	Master Class	Ensino tutorial
Aulas em salas não preparadas	✓	✓	✓
Aulas com instrumentos musicais <i>acessíveis</i>	✓	✓	✓
Aulas de sessenta minutos	✓	✓	✓
Múltiplos estudantes ao mesmo tempo	✓	✓	
Aplicação de metodologia ativa	✓		
Processos educacionais recíprocos e intencionais	✓		
Aulas de dois ou mais instrumentos ao mesmo tempo	✓		
Aulas para múltiplos estudantes iniciantes e/ou sem iniciação musical	✓		

Fonte: Elaboração própria

5.4 NECESSIDADE DE UM MÉTODO ESPECÍFICO DE ECIM PARA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Professores, de modo geral, conseguem entender seu entorno educacional e buscam adaptar(-se) materiais e métodos a isso. Reiteramos o que dissemos no início: não é objetivo deste trabalho criar um *método* de Educação Coletiva de Instrumento Musical específico para o lócus de pesquisa, mas compreendemos que este contexto escolar demanda uma abordagem específica. Métodos há de educação coletiva voltados para a criação de fanfarras na educação básica, além de outros voltados para escolas de música. Embora uma fanfarras possa ser criada com estudantes de variadas séries (ou mesmo uma só), seus objetivos não são necessariamente os mesmos que, por exemplo, as aulas de flauta doce nas aulas de Arte. Na verdade, o trabalho específico na disciplina pode mesmo anteceder e facilitar o trabalho de criação de uma banda musical.

Como visto no gráfico 13 – Autoavaliação: autopercepção de desempenho, metade dos estudantes estava colaborando com o aprendizado de seus pares. Entendemos que um método de educação coletiva de flauta doce (ou qualquer instrumento) precisa estabelecer também estratégias para que o “coletivo” seja tanto parte operante quanto meta clara e alcançável, mobilizando o máximo possível de estudantes, e não sendo apenas um resultado desejável em um processo educacional musical que junta num mesmo ambiente vários estudantes – não pode ser só um efeito colateral.

Vemos na elaboração de um método específico de ECIM para aulas de Arte um tema que pode ser abordado em outra pesquisa, possivelmente a nível de doutorado.

5.5 EFETIVIDADE E EFICÁCIA DA ECIM NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Efetividade é a capacidade de produzir efeito, de fazer algo. Já eficácia tem a ver com o caráter daquilo que é feito. Em nossa pesquisa, nos propusemos a analisar se o ensino coletivo de flauta doce era possível de ser realizado nas aulas de Arte (efetividade) e, uma vez realizado, que resultados seriam colhidos dessas aulas (eficácia). Em resumo: dava para ensinar/aprender? Aprenderam, de fato?

Conforme demonstrado, a efetividade é plena e a eficácia foi alcançada. Porém, lembramos que só houve propriamente 11 aulas de flauta doce. Os resultados foram promissores e compreendemos que, havendo no futuro um método de ECIM específico para aulas de Arte, eles poderão ser melhores. Tal perspectiva é animadora e pode levar professores de Arte (música) a criarem iniciativas em suas escolas, trazendo o aprendizado instrumental dos espaços e tempos extracurriculares diretamente para a disciplina, alcançando um público (tanto em quantidade como em qualidade) maior, democratizando mais ainda a música na escola.

6 CONCLUSÃO

Conforme visto, a educação no estado do Amazonas tem passado por um processo de ampliação quantidade das escolas de tempo integral, quer por meio da construção de novos estabelecimentos de ensino, com infraestrutura adequada ao modelo, quer por meio da modulação de unidades que anteriormente atendiam em regime de meio período, como é o caso da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue José Carlos Mestrinho.

Essa modulação não implica necessariamente na adequação do espaço escolar para o ideal funcionamento em tempo integral, o que derivará no não atingimento pleno dos objetivos educacionais, ou seja, a educação integral dos estudantes em suas multidimensões cognitivo-afetiva, ético-social, lúdico-estética e físico-biológica fica comprometida visto que o espaço destinado ao desenvolvimento dos processos educacionais não contempla essa multidimensionalidade.

Entretanto, o fato de não haver espaços ideais para a melhor realização de algumas atividades educacionais não impede que professores realizem seu trabalho, buscando minorar o impacto dessas ausências infraestruturais. No caso do ensino de música, a sala de aula “normal” foi o ambiente com que tivemos de trabalhar, aplicando ali a Educação Coletiva de Instrumento Musical como uma método pedagógico ativo na busca pelo desenvolvimento, ainda que básico, do potencial musical dos estudantes, vendo-os como dotados de inteligência musical, proporcionando-lhes experiências significativas em música.

Tendo que alcançar um grupo grande e variado de estudantes, a ECIM se apresenta, segundo exposto aqui, como a metodologia mais adequada. Entretanto, há lacunas na literatura acadêmica amazonense sobre o tema. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir trazendo uma reflexão urgente sobre a temática educação coletiva de instrumento musical na escola pública de tempo integral no Amazonas, podendo até encontrar eco em outros contextos.

O poder público, mormente os gestores do sistema educacional, deve se atentar a que a escola de tempo integral amazonense não necessita de mais disciplinas, mas de otimização do tempo de aula por meio de metodologias adequadas como a que propomos nesse trabalho.

Por fim, a pesquisa e seus resultados aqui apresentados refletem uma realidade muito específica dentro da educação pública amazonense e entendemos que apresentamos algumas contribuições para a discussão dos processos escolares, mormente nas unidades de tempo integral. Compreendemos que o horizonte de pesquisas sobre a ECIM em nosso Estado se fortalece e que experiências amazonenses na área podem trazer contribuir para a melhoria para a melhoria da educação musical na educação básica.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2010.

_____. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2015. Disponível em: <<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualiza-coes/pdf/14964/#/p:29/e:14964>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ASSIS, A. E. S. Q.; MACHADO, C.; GANZELI, P. Estado e educação integral: concepções e desafios. In: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. (Org.) **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BARBOSA, J. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais do II ENECIM**, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IIEC-CIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BARBOSA, J. Ensino Coletivo e Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais. **Bate-papo de quinta**. Evento online realizado em 20 mai. 2021 pelo Laboratório de Práticas e Ensino Musical, da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: LAPEM/UEA, 2021.

BARBOSA, Robert. R. de O. **O ensino coletivo de violão nas escolas públicas estaduais de Manaus**. Manaus: UFAM, 2014. Disponível em: <[http://riu.ufam.edu.br/bitstream/preview/4230/2/Robert Ruan de Oliveira Barbosa.pdf](http://riu.ufam.edu.br/bitstream/preview/4230/2/Robert+Ruan+de+Oliveira+Barbosa.pdf)>. Acesso em: 07 mai. 2021.

BRAGA, P. D. A. Ensino coletivo de violão à distância: uma pesquisa-ação a partir da adaptação do curso da oficina de violão da UFBA. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais do II ENECIM**, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IIEC-CIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. BRASÍLIA, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Decreto presidencial n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-)

[2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETO N° 7.083%2C DE 27,vista o disposto no art.>](#). Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/legislacao-2/5300-portaria-n-1-145-2016-mec/file>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARDOSO, I. M. R. **Programa Escola Integral no Amazonas**: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: 2016.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. DE. **Metodologias Ativas: introdução**. São Paulo: FTD, 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1015–1035, 2007.

COSTA, C. P. Fagote coletivo: uma proposta para iniciação instrumental em grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008, Brasília. **Anais do III ENECIM**, 2008. Brasília: EMB/UnB, 2008. Disponível em: <https://files.cer-comp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_III_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021.

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2003.

_____. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais do I ENECIM**. Goiânia: EMAC/UFG, 2004a. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021.

_____. Projeto de extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”: o ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004b, Goiânia. **Anais do I ENECIM**. Goiânia: EMAC/UFG, 2004a. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021.

CRUVINEL, F. M. Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais do VI ENECIM**. Salvador: EMUS/UFBA, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALINDO, J. M. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo**. São Paulo: Cordas Pró-Guri, não publicado, 1998.

_____. **Instrumentos de arco e ensino coletivo**: a construção de um método. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2000.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de P. A. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, 20 ago. 2006.

GONÇALVES, I. M. **Ensino de música em escolas parque de tempo integral: uma proposta pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília: 2020.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, p. 15–24, 2006.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, julho/1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJHWCxknGGMghXdGRXZbB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de P. A. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, K. D. S. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. In: **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**. v. 22. n. 3. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtb-gRMLxQvkQGqQ7z/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. DA; FRUTUOSO, C. O conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, p. 174–204, 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, J. (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009.

MONTANDON, M. I. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais do I ENECIM**. Goiânia: EMAC/UFG, 2004a. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021.

_____. Epistemologia do Ensino Coletivo e os dez anos do ENECIM. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais do VI ENECIM**. Salvador: EMUS/UFBA, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021.

_____. Palestra em mesa 1: Ensino Coletivo em Instrumento Musical no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 9., 2020, Goiânia. **Evento online**. Goiânia: EMAC/UFG, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dcbn3oaEdQ4>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MOURA, A. M. DE; CRUVINEL, F. M. Música nas escolas: um estudo sobre o ensino coletivo de violão em duas escolas de ensino básico em Goiânia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais do II ENECIM**, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IIECENECIM_VIA-BEMCO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

OLIVEIRA, E. A. J. **O ensino coletivo dos Instrumentos de Corda: Reflexão e Prática**. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1998.

_____. **Música nas escolas**. São Paulo: não publicado, 2002.

QUEIROZ, C. C. DE; RAY, S. Breve histórico, mapeamento e metodologia do ensino coletivo de cordas friccionadas em Goiânia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais do II ENECIM**, 2006. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IENECIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, T. R. **Propostas de atividades para o ensino coletivo de instrumentos na educação básica**. Monografia (Graduação). Universidade de Brasília. Brasília: 2018.

SANTOS, W. R. DOS. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos**. Tese (Doutorado). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2016

SILVA, A. R. M. **Ensino do Violoncelo em Grupo e seus Aspectos Psicopedagógicos**. Monografia (Especialização). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

SILVA, K. D. DA; GONÇALVES, M. T. Educação musical coletiva com instrumentos de banda. In: FÓRUM PARA BANDAS FILARMÔNICAS, 4., 2018, Salvador. **Anais do IV Fórum para Bandas Filarmônicas: as filarmônicas da Bahia**. Salvador: EMUS/UFBA, 2018.

SILVA, Tássia. F.; VEBER, Andréia. O ensino coletivo de violino: uma experiência em metodologia do ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais do II ENECIM**, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IENECIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAETS, T. N.; TAETS, G. G. DE C.; LINS, M. J. S. DA C. Ensino coletivo de flauta doce na educação básica. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 2, n. 6, p. 1–13, 2017.

TEIXEIRA, A. Autonomia para a Educação. In: ROCHA, J. A. DE L. (Org.). **Anísio em Movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

TOURINHO, Ana Cristina G. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador: 1995.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais do I ENECIM**. Goiânia: EMAC/UFG, 2004a. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021.

_____. Ensino coletivo de violão e princípios de aprendizagem colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais do II**

ENECIM, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IIENECIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

VALSECCHI, N. Projeto Guri. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais do I ENECIM**. Goiânia: EMAC/UEG, 2004a. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021.

VEBER, A.-. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, p. 39–50, 2012.

APÊNDICES

- 1 Entrevistas com o vice-diretor da escola e com a pedagoga da escola.

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO SUBDIRETOR E À PEDAGOGA DA ESCOLA E SUAS RESPOSTAS

Questionário 1

No dia 25 de maio de 2022, por volta das 10h30, conversei com o diretor da Escola Estadual de Tempo Integral Bilingue José Carlos Mestrinho/Colégio Militar do Corpo de Bombeiros acerca da necessidade de eu fazer o levantamento de algumas informações sobre a escola com vistas à edição do trabalho final do curso de mestrado que estava cursando. O diretor solicitou que as perguntas fossem encaminhadas por escrito e designou o subdiretor da unidade para respondê-las. Fiz o encaminhamento ao subdiretor, via WhatsApp, em 26 de maio de 2022. O subdiretor apresentou a devolutiva em 02 de junho, também via WhatsApp.

O presente questionário tem por objetivo coletar informações úteis para a redação do trabalho final de curso (dissertação) de prof. Mickelsen da Costa Picanço, no Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade Federal do Amazonas, em associação com a Universidade do Estado do Amazonas, sob orientação do prof. Dr. Jackson Colares da Silva.

1. Nome. Caso deseje, você pode solicitar anonimato, de modo que, na edição da dissertação, seu nome não será citado, sendo apresentado pela função que exerce na escola.

Altaci de Souza Gomes – TEN BM

2. Função na escola?

Subdiretor do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (EETI Bilingue José Carlos Mestrinho).

3. Em que ano se deu a inauguração da escola?

A escola foi inaugurada no dia 09 de março de 1993. Sendo criada pelo Decreto de nº 15.264 de 09/03/1993.

4. Por quanto tempo a escola atuou apenas em turnos de meio período (matutino, vespertino e noturno)?

A escola atuou em turno de meio período entre os anos de 1993 a 2014, ou seja, no 21 anos.

5. Em que ano a escola passou a funcionar em tempo integral?

A partir de 2015 a escola passou a atender os alunos no tempo integral.

6. Você saberia dizer por qual motivo essa escola foi modulada (mudou de meio período para período integral)? Se sim, qual?

Após as mudanças nas políticas de educação do país, essa metodologia educacional de tempo integral começou a ser implantada em algumas escolas do Estado do Amazonas. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, instituiu o aumento da jornada de forma progressivo nas escolas. Com a consolidação da política de tempo integral na rede estadual de ensino, e o reconhecimento de seus significativos resultados nas avaliações externas e pela comunidade em geral. A escola José Carlos Mestrinho no ano de 2014, obteve um número de alunos matriculados abaixo do previsto, e isso foi um dos fatores que levou a SEDUC a implantar nesta escola o tempo integral, tornando a unidade mais atrativa para a comunidade.

7. Qual o motivo de essa escola ter se tornado militar? A Corporação tinha interesse em outra escola, que não essa?

O motivo foi o interesse do comando geral do Corpo de Bombeiros Militar em assumir a gestão de uma escola pública em tempo integral para atender os dependentes de militares da corporação e da comunidade civil, objetivando ofertar uma educação baseada nos princípios das escolas militares.

Outro fator importante foi o crescente número de escolas estaduais sob a gestão da Polícia Militar. Então Corpo de Bombeiros Militar do Amazonas em 2015, manifestou-se ao então Secretário da pasta da SEDUC-AM o desejo de obter a concessão da gestão escolar da EETI José Carlos Mestrinho, localizada no bairro do Crespo, onde a qual por meio do termo de Cooperação técnica foi entregue ao CBMAM no ano de 2016.

A SEDUC disponibilizou esta escola, pela sua vulnerabilidade e abandono escolar. A realidade de dificuldade dos alunos na questão social e econômica, foram preponderantes para a mudança da escola para o regime militar, visando transformar as expectativas de oportunidades para a vida dos estudantes da comunidade.

(Referência: Termo de Cooperação Técnica entre CBMAM/SEDUC/2018)

8. De quem foi a escolha pelo ensino bilingue: da Secretaria de Educação ou da Corporação? Por que foi escolhida a língua francesa?

A escolha do Bilingue foi uma escolha do Corpo de Bombeiros Militar, pois na época havia um grupo de oficiais e praças que tinham fluência nesta língua, além de obtermos naquele momento de decisão apoio da Coordenação de Letras de língua Francesa da Universidade Federal do Amazonas, nesta mesma época encontravam-se em Manaus o Embaixador da França no Brasil o Exmo. Senhor Laurent Bili, que foi favorável a implantação do francês em nossa escola. O Bilingue Português/francês, foi oficializado por meio da Resolução nº 12/2017 do Conselho Estadual de Educação e iniciou-se no segundo semestre de 2017.

9. Considerando a inexistência de alguns espaços obrigatórios em uma escola de tempo integral, que medidas a gestão da escola tem tomado no sentido de minorar os impactos dessa ausência no desempenho escolar de estudantes e professores?

Assim que o CBMAM assumiu a escola, a Gestão do colégio solicitou junto a SEDUC por meio de ofício a construção de ambientes necessários para uma escola de tempo integral, tais como: A construção de um auditório, sala de música, sala de jogos, vestiários, sala de descanso, laboratório de matemática e Ciências, ampliação do refeitório, construção de depósitos de materiais, sala do Grêmio estudantil, obras na quadra poliesportiva, outrossim, foi adquirido materiais como mesa de tênis, cordas, bolas para entretenimento nos intervalos da merenda escolar e intervalo do almoço.

Além disso, a gestão busca parecerias com instituições públicas e privadas para mitigar essas dificuldades. Hoje a escola conta com uma equipe de saúde composta por médicos pediatras, enfermeiros, Assistente Social e odontologistas que realizam atendimento diário na escola tendo como público-alvo professores, militares e alunos. Encontra-se em andamento a implantação de um projeto em nossa escola onde todas as salas de aula irão receber equipamentos tecnológicos como lousa digital interativa, notebook, Datashow de curta distância, recursos estes que irá [sic.] contribuir com o processo ensino aprendizagem.

ALTACI DE SOUZA GOMES – TEN BM

Subdiretor do CMCB

Questionário 2

No dia 2 de junho de 2022, por volta das 09h00, falei com a pedagoga da escola, prof. Michele P. Neves sobre a necessidade que eu tinha de obter dela algumas informações sobre a escola. Devido à alta demanda de sua função na escola, encaminhei via WhatsApp as questões para facilitar sua resposta. As respostas encaminhadas via WhatsApp no mesmo dia.

O presente questionário tem por objetivo coletar informações úteis para a redação do trabalho final de curso (dissertação) de prof. Mickelsen da Costa Picanço, no Mestrado Profissional em Artes – PROARTES, da Universidade Federal do Amazonas, em associação com a Universidade do Estado do Amazonas, sob orientação do prof. Dr. Jackson Colares da Silva. Os dados informados aqui servirão para caracterizar a distribuição interna dos recursos humanos na escola.

1. Nome. Caso deseje, você pode solicitar anonimato, de modo que, na edição da dissertação, seu nome não será citado, sendo apresentado pela função que exerce na escola.

Michele P. Neves

2. Função na escola.

Pedagoga/coordenação pedagógica.

3. Quantos professores atuam diretamente nas turmas (como ministrantes de disciplinas)?

Vinte e oito professores.

4. Quantos profissionais atuam na gestão administrativa da escola?

Três, sendo o diretor (tenente-coronel), o subdiretor (tenente) e a chefe de infraestrutura (sargento).

5. Quantos profissionais atuam na gestão pedagógica da escola?

Três ao todo: a pedagoga e duas professoras coordenadoras de área do ensino médio (matemática e ciências).

6. Quantos profissionais atuam na secretaria da escola?

Três ao todo, sendo o secretário, uma assistente administrativa e uma estagiária.

7. Quantos profissionais atuam na biblioteca da escola?

Um funcionário efetivo readaptado.

8. Quantos profissionais atuam na cozinha e refeitório da escola?

Sete ao todo, entre funcionários efetivos e terceirizados.

9. Quantos profissionais atuam nos serviços gerais e portaria da escola?

Três pela manhã e três à tarde.

10. Quantos profissionais atuam no corpo de saúde e serviço social da escola?

Treze ao todo, entre oficiais (tenentes) e praças (sargentos e cabos): dois médicos pediatras, três enfermeiras, três auxiliares de dentista, três dentistas e duas assistentes sociais

11. Quantos profissionais atuam no corpo de alunos e monitoria da escola?

Quatro: um sargento (comandante do corpo de alunos) e três cabos (monitores do corpo de alunos).

2 Partitura de "Atirei o pau no gato"

ATIREI O PAU NO GATO

Versão simplificada

Para ser executada na flauta doce

Arranjo e edição de Mickelsen Picanço



3 Partitura de "A canoa virou"

A CANOA VIROU

Versão simplificada

Arranjo e edição de Mickelsen Picanço

Flauta doce descant

The musical score is written for a flute in treble clef, 4/4 time. It consists of four staves of music. The first staff begins with a descant symbol (a stylized 'S' with a superscript '8') and contains the first two measures of the melody. The second staff is marked with a '3' and a descant symbol, containing measures 3 and 4. The third staff is marked with a '5' and a descant symbol, containing measures 5 and 6. The fourth staff is marked with a '7' and a descant symbol, containing measures 7 and 8, ending with a double bar line.

4 Exercícios aulas 6 e 7

Exercícios aulas 6 e 7

Mickelsen Picanço

Parte I



sol lá si lá sol fá mi ré

5



dó ré mi fá sol lá si dó

9 Parte II



14 Parte III



18



5 Exercícios aulas 13 e 14

Exercícios - aulas 13 e 14

Mickelsen Picanço

Parte 1

5

9

13

17 Parte 2

21

25 Parte 3

29

Detailed description: The image shows a musical exercise in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). It is divided into three parts. Part 1 (measures 1-16) consists of a sequence of eighth and quarter notes, starting with a half rest in the first measure. Part 2 (measures 17-24) features a more complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes. Part 3 (measures 25-32) continues with eighth and quarter notes, ending with a double bar line. Measure numbers 5, 9, 13, 17, 21, 25, and 29 are indicated at the beginning of their respective lines.

6 Ficha de Observação Individual

Ficha de observação individual

Data da entrevista: ____/____/2022

Momento da entrevista: [M0] [M1] [M2] [MF]

Dados pessoais

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Domínio do instrumento

- 1 Você sabe o nome desse instrumento? [S] [N]
 2 Você poderia tocar e identificar alguma nota nesse instrumento? [S] [N]
 3 Você poderia tocar alguma música nesse instrumento? [S] [N]

Domínio da leitura em partitura

- 4 Você poderia dizer o nome dessas linhas? [S] [N]
 5 Você poderia dizer o nome desse símbolo escrito no início dessas linhas? [S] [N]
 6 Você poderia dizer para que serve esse símbolo no início dessas linhas? [S] [N]

(exclusivamente para o marco 0) Caso o estudante tenha respondido positivamente às questões 1 a 3, perguntar:

7 Você poderia dizer como e onde você aprendeu a tocar?

(exclusivamente para o marco 0) Caso o estudante tenha respondido positivamente às questões 4 a 6, perguntar:

8 Você poderia dizer como e onde você aprendeu essas coisas sobre partitura? [S] [N]

Execução na flauta doce de partitura inédita (composição autoral do pesquisador)**Domínio do instrumento**

- 9 Segurou corretamente o instrumento? [S] [N]
 10 Manteve postura corporal adequada? [S] [N]
 11 Tocou corretamente algum trecho? [S] [N]

Domínio da leitura em partitura

- 12 Conseguiu ler corretamente alguma nota? [S] [N]
 13 Conseguiu aplicar uma relação de tempo adequada às notas? [S] [N]

7 Questionário de autoavaliação

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Data: ____/____/2022 | Momento: [A8] [A16]

Nome: _____

Domínio do instrumento

1 – Desde que iniciou seus estudos na flauta doce, como você se sente em relação ao seu desenvolvimento?

- (a) Eu desenvolvi muito bem e consegui tocar tudo o que foi passado nas aulas.
- (b) Eu desenvolvi bem e consegui tocar a maioria das coisas passadas nas aulas.
- (c) Eu tenho algumas dificuldades e não consegui tocar uma boa parte das coisas passadas nas aulas.
- (d) Eu tenho muitas dificuldades e não consegui tocar nada na flauta.

Domínio da leitura de partitura

2 – Sobre a leitura de partitura, como você definiria seu desenvolvimento?

- (a) Eu consigo ler tudo o que me foi passado nas aulas até este momento.
- (b) Eu leio com pouca dificuldade tudo o que me foi passado nas aulas até este momento.
- (c) Eu tenho algumas dificuldades na leitura das coisas que me foram passadas até o momento.
- (d) Eu não consigo ler nada das partituras passadas nas aulas até o momento.

Autopercepção de desempenho

3 – Como você avalia seu desempenho nas aulas de flauta doce até este momento?

- (a) Eu vejo que meu desempenho está ótimo, pois tenho aprendido bem e tenho colaborado com meus colegas.
- (b) Meu desempenho está bom, pois tenho aprendido em boa parte sobre flauta e ajudo meus colegas às vezes.
- (c) Eu avalio meu desempenho como sendo médio, e preciso melhorar.
- (d) Meu desempenho nas aulas de flauta doce tem sido ruim. *[se você escolheu essa opção, diga em que você acha que tem sido ruim.]* _____

Interesse pessoal no estudo de flauta doce

4 – Você tem estudado flauta doce na escola já há um tempo. Sobre sua participação, qual das opções abaixo melhor lhe define agora?

- (a) Estudo flauta doce porque gosto muito de música e sempre quis aprender a tocar algum instrumento musical. Estou feliz por ter essa oportunidade na escola.
- (b) Estudo flauta doce porque a escola tem essa aula, mas eu não tenho interesse em aprender esse ou outro instrumento musical. Porém, estou gostando de aprender sobre flauta doce.
- (c) Não tenho interesse em aprender flauta doce e só estou estudando esse instrumento porque está sendo ensinado nas aulas. Se dependesse de mim, nem tinha isso na escola.
- (d) Outra resposta: _____

8 Partitura de controle

Exercício 0

Mickelsen da Costa Picanço

