

Avaliando a prática docente no Projeto de Extensão “Escola de Música de Manguinhos”

João Miguel Bellard Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro
jmbfreire@yahoo.com.br

Helen Silveira Jardim de Oliveira
Colégio Pedro II
helenjardim@ig.com.br

Paulo Roberto Coutinho
Colégio Pedro II /Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
paulobass2000@yahoo.com.br

Comunicação

Resumo: A presente comunicação apresenta resultados parciais da pesquisa de avaliação do projeto “Escola de Música de Manguinhos”. O objetivo da pesquisa é identificar questões a serem aperfeiçoadas nas aulas, que desenvolve método próprio de ensino coletivo de música. As observações aqui relatadas são resultantes de observação das aulas e de relatórios produzidos pelos professores, e apontam as seguintes dificuldades: desenvolver planejamento em um contexto não formal, em especial quando o professor não escolhe o repertório; organizar e desenvolver a rotina das aulas e articular momentos de apreciação musical nas aulas de forma sistemática. As estratégias para a superação dessas dificuldades têm sido a leitura de textos sobre os temas que ainda despertam dúvidas nos professores, orientação em reuniões pedagógicas e elaboração de relatórios quinzenalmente por parte dos professores, para buscarmos identificar pontos a aperfeiçoar. É reforçado que o professor deve compreender seu papel de orientador do processo, mesmo quando o repertório não é por ele selecionado e que ele deve procurar enfatizar objetivos musicais ao planejar, para poder explorar de forma mais efetiva toda e qualquer música utilizada em aula. A diversidade da rotina, a clareza da intencionalidade pedagógica de cada proposta e a adoção de atividades que trabalhem a apreciação musical e a criação também são enfatizadas.

Palavras chave: avaliação, ensino coletivo e projeto de extensão.

1. Introdução

A presente comunicação apresenta um recorte da pesquisa de avaliação do Projeto de Extensão/UFRJ “Escola de Música de Manguinhos” focalizando, neste momento, algumas



dificuldades constatadas no trabalho pedagógico, acompanhadas das reflexões empreendidas e soluções adotadas a fim de superá-las.

O projeto será descrito em termos de fundamentação teórica e da metodologia adotada em suas aulas. Em seguida, descreveremos a pesquisa de avaliação sobre ele, passando a discutir dificuldades observadas nas aulas, bem como as soluções encontradas para superá-las.

2. Caracterização do projeto

A “Escola de Música de Manguinhos” (EMM) é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e teve início em 2008, em parceria com a Rede CCAP (OSCIPI localizada em Manguinhos) contando, também, com o apoio da FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) e da instituição italiana CESVI (Cooperazione e Sviluppo / Cooperação e Desenvolvimento). O propósito do projeto é oferecer ensino de música a crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos, visando a contribuir para a formação e/ou para a pré-profissionalização deles.

De 2008 a 2017, passaram pela EMM mais de 400 alunos. A EMM oferece o Curso Infantil (canto coral e prática instrumental: flauta-doce / percussão) e o Curso Juvenil-adulto, que inclui a prática instrumental, em pequenos grupos (baixo, guitarra, violão, saxofone, canto, prática de conjunto e percussão), além de outras disciplinas, como Música e Sociedade e Leitura, Escuta e Escrita Musical. Todas as aulas de nossos cursos são na modalidade de ensino coletivo.

Os métodos de ensino de música procuram aproximar procedimentos formais, não-formais e informais (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008; GREEN, 2012), entendendo como profícua a articulação entre eles. Os conteúdos são considerados como meio e não como fim, contribuindo para a formação de músicos (não necessariamente profissionais) e de cidadãos críticos e participantes. Nesse ambiente pedagógico, as práticas de ensino coletivas, a interdisciplinaridade e a diversidade cultural são particularmente valorizadas

A educação, com base nesse referencial, é entendida como fenômeno político e social, podendo contribuir para transformação da realidade. A cultura é concebida como processo



diversificado e em permanente transformação, sendo valorizada na educação, sobretudo pela presença de elementos do cotidiano trazidos pelos alunos (vozes da cultura vivida).

3. Avaliação do projeto- aspectos metodológicos

Nosso projeto é constantemente avaliado buscando o aperfeiçoamento de nossas práticas pedagógicas. Passaremos, agora, a caracterizar como a pesquisa de avaliação da EMM se dá.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007) tendo como procedimentos metodológicos principais: 1) A observação livre e/ou participante das aulas e apresentações musicais públicas; 2) A coleta de depoimentos de diferentes atores envolvidos (alunos, professores, coordenadores), através de questionários abertos e grupos de discussão; 3) O registro em vídeo de apresentações e de algumas aulas, propiciando análise posterior à realização do evento. O cruzamento das informações é feito por triangulação (BRESSLER, 2006; FREIRE, 2010), buscando-se aproximação mais consistente com o fenômeno observado.

Para o presente artigo, somente as observações do Coordenador Pedagógico e dos membros do Apoio Pedagógico serão descritas. Essas descrições serão postas em diálogo com autores da Educação Musical que julgamos relevantes e pertinentes para reforçar o que será exposto.

Quanto à sistemática de avaliação na EMM, o nível dos alunos é acompanhado, qualitativamente, ao longo das aulas (registrado em relatórios encaminhados quinzenalmente à Coordenação do projeto) e nas apresentações públicas. As apresentações ocorrem de forma bimestral, sempre aos sábados, realizada no auditório da escola. Não é dada nota aos alunos (nem há outros mecanismos de exclusão), mas a equipe (professores e coordenação) discute os resultados e as possibilidades de superação das dificuldades, através de ajustes na abordagem metodológica. Também se utiliza, como estratégia de avaliação do processo pedagógico, o recurso do diálogo com os alunos, visando a orientá-los sobre suas possibilidades de crescimento. A avaliação pedagógica do processo mantém, assim, relação permanente com a pesquisa de avaliação do projeto.



Essa forma de avaliação tem se revelado satisfatória, pois implica aspectos importantes, coerentes com os princípios adotados de avaliação qualitativa ou diagnóstica (PERRENOUD, 1999) enfatizando: 1) o processo percorrido e as peculiaridades individuais de progresso, sem valorização de modelos ou metas ideais a serem atingidos; 2) a utilização da avaliação como diagnóstico (não excludente) para adoção de estratégias de superação, através do diálogo entre os professores e entre professores e alunos, como principal elemento para aperfeiçoamento do processo; os alunos são orientados em suas eventuais dificuldades.

Têm sido realizadas, em diferentes momentos, reuniões com professores, alunos e coordenadores, buscando levantar as opiniões dos envolvidos, segundo diferentes perspectivas, além de reuniões com os alunos, com participação de todos os professores e equipe coordenadora do projeto, nas quais são aplicados questionários e são ouvidas suas opiniões.

4. Resultados parciais alcançados

O processo de avaliação do Projeto de Extensão ocorre constantemente. Com base na observação direta e/ou participante, realizada pela Coordenação e equipe de Apoio Pedagógico da EMM, passamos, agora, a relatar algumas dificuldades encontradas nas aulas e estratégias adotadas para superá-las.

4.1 Planejamento em um contexto não formal

O planejamento é um ponto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mesmo em contextos que não se enquadram na definição de “formal”. Entendendo que o planejamento é a organização de uma situação de educação (FERNANDES, 2001), compreendemos sua centralidade na ação pedagógica. Uma situação que ocorre com frequência na escola é a dificuldade em saber planejar quando o professor não escolhe o repertório.

Temos presenciado diversos licenciandos que começam a atuar no projeto que tem dificuldade em planejar e em entender o porquê de fazê-lo. Vamos discutir alguns fatores que contribuem para isso, em nossa visão.



Um fator que contribui para essa dificuldade é o fato de que a aprendizagem, na escola, se dá a partir da experiência direta com a música, sem partir da mediação da escrita. Esse afastamento dos procedimentos didáticos comumente adotados em ambientes formais (incluindo a universidade) causa um estranhamento nesses estudantes, que acabam entendendo, equivocadamente, que um ambiente não formal é, necessariamente, desestruturado e que, portanto, não haveria a necessidade (nem a possibilidade) de se planejar uma aula. Esse entendimento acaba ganhando força quando o repertório não é selecionado pelo professor, que acaba achando que basta aos alunos aprender a tocar as músicas escolhidas. Disso resulta uma aula sem propósitos definidos, em que atividades se sucedem, porém sem um objetivo musical claro a ser alcançado.

É necessário enfatizar que o informal e o não formal não equivalem a algo espontâneo, mas são outras formas de a aprendizagem se dar. No caso de ambientes não formais, há um professor mediando a aprendizagem, mas seu papel não é o de detentor exclusivo do conhecimento, embora tenha mais experiência do que os estudantes inseridos nesses espaços, devendo auxiliá-los em seu desenvolvimento. Logo, esse professor tem que estar pronto para propor situações musicais e para intervir quando necessário. Sem uma clareza do professor quanto ao seu papel em aula e sobre como realizá-lo, as aulas não atingem seu melhor resultado.

Essa falta de clareza quanto ao papel do professor também é um fator para a dificuldade de planejamento. Como valorizamos o universo musical de nossos alunos e estes são encorajados a trazer músicas que farão parte do repertório a ser trabalhado em sala de aula, os professores acabam assumindo uma postura passiva com relação a esse repertório, talvez por falta de segurança em propor atividades e desenvolver seu planejamento a partir de repertório não selecionado por ele. O professor acaba deixando de aprofundar conteúdos musicais que esse repertório traz e, com isso, as aulas deixam de explorar o potencial que essas músicas trazem e acabam somente treinando a execução das mesmas. As atividades de recriação e apreciação acabam ficando de lado, por exemplo.

Vale ressaltar que, a despeito de qual seja o repertório, os conteúdos musicais, os elementos que compõem uma determinada peça, são basicamente os mesmos. O professor



pode discutir alturas, durações, timbre, textura, densidade e forma em qualquer música. Além disso, o repertório se abre a diversas possibilidades de trabalho em sala de aula, contemplando atividades como: a execução fiel de uma peça, rearranjos, criação de novas partes (como uma introdução) até a improvisação.

É importante uma mudança de foco quanto ao planejamento. Os professores/licenciandos têm tido dificuldade de conceber um tipo de planejamento que parta dos conteúdos, mas não necessariamente do repertório a ser trabalhado. Apesar da escolha de repertório ser um ponto fundamental no sucesso ou não de uma situação de ensino-aprendizagem, o repertório é um meio para se atingir determinados objetivos musicais. Ou seja: o repertório é um meio, não um fim. A consequência direta desse entendimento é que podemos desenvolver as mesmas competências técnicas no instrumento e o domínio de conhecimentos musicais diversos a partir de diferentes músicas. Vamos elaborar esse ponto agora.

O desenvolvimento técnico ao instrumento é uma busca no ensino de música. Em nosso projeto, esse desenvolvimento está sempre vinculado ao desenvolvimento musical geral de nossos estudantes, já que a técnica é abordada como meio para um fim, que é fazer música com qualidade expressiva. Não enfatizamos exercícios técnicos isolados de contextos musicais. Recomendamos aos professores que utilizem, na medida do possível, trechos das músicas tocadas para trabalhar alguma questão técnica, seja para resolver uma dificuldade mecânica, seja para desenvolver a agilidade ao instrumento. Outra opção é a escolha de peças que explorem o conteúdo técnico que o professor considera importante trabalhar.

Como a execução musical depende de habilidades instrumentais, essas são recrutadas em todas as situações em que se toca um instrumento. Como consequência, independente do repertório aspectos como sonoridade, fluência, velocidade, intensidade, entre outros aspectos técnicos, podem ser abordados. Desse modo, o professor pode e deve mapear quais desses aspectos podem ser desenvolvidos com o repertório selecionado, mesmo que tenha sido escolhido pelos alunos. O professor pode ressaltar a presença deles em uma peça ou elaborar um arranjo em que acrescente uma dificuldade técnica específica que pretenda trabalhar.



Isso exige que o professor tenha flexibilidade e agilidade em realizar arranjos durante a aula, em tempo real. Demanda esforço e conhecimento. Outra possibilidade é estimular os próprios estudantes a criarem seus próprios arranjos. Isso reforça a autonomia e possibilita que os conhecimentos adquiridos em sala possam ser empregados inclusive fora desse contexto, em situações informais (tocando com amigos ou numa igreja, por exemplo) em que não há um professor acompanhando e auxiliando durante o processo.

Esse tipo de aprendizagem colabora para a transformação social (CRUVINEL, 2005) garantindo que ela vá além das aulas e que se torne duradoura (REGELSKI, 2016), já que o aluno aprende a aprender e se torna capaz de gerir suas aprendizagens mesmo fora da escola e, até mesmo, após terminar seu período de estudos musicais. Embora seja uma transformação pessoal, ela apresenta benefícios sociais ao reforçar a possibilidade de se fazer música para além do espaço existente para os profissionais da área, contribuindo para o empoderamento dos estudantes e desmistificando o fazer musical, sem a preocupação com “talento”, por exemplo.

Diante dessa dificuldade com o planejamento, a estratégia que tem sido adotada é a discussão do assunto nas reuniões pedagógicas mensais e a seleção de textos que tratem de planejamento em Educação Musical. Esse é um processo em curso, então ainda está sendo avaliado o impacto que essas estratégias estão tendo na reorientação das ações dos professores.

4.2 A organização e o desenvolvimento da rotina da escolar

Elaborar um plano de aula bem estruturado é fundamental para o bom andamento da aula, todavia, se ele não for bem executado, haverá grandes possibilidades de o desenvolvimento do trabalho não ter o sucesso esperado. Sendo assim, a definição da rotina escolar, o encadeamento das atividades e o modo de condução das aulas são aspectos cruciais.

Temos percebido dificuldades dos professores da EMM em relação ao desenvolvimento das aulas. Tais adversidades têm sido superadas através de reuniões



individuais, auxílios durante as aulas (dando exemplos práticos) e também, por intermédio de reflexões oriundas das reuniões coletivas e de textos indicados pela coordenação pedagógica.

Considerando as aulas de música como um ambiente dialógico (FREIRE, 2011; PENNA, 2010, QUEIROZ, 2005), entendemos que, o professor deve iniciar a aula com uma roda de conversa, compartilhando com o grupo quais os momentos e atividades programadas para aquele dia.

Ele pode fazê-lo oralmente, listando no quadro, registrando num cartaz. Cremos que isso facilitará as negociações e acordos a serem realizados com os alunos, incentivando-os, inclusive, a colaborarem para que as metas planejadas possam ser atingidas. Nesse sentido, o compartilhamento da rotina não deve ser algo autoritário e vertical (do professor para o aluno), pois compreendemos que os alunos também têm saberes e opiniões relevantes que devem ser incorporadas ao processo.

Concebemos a rotina escolar como uma forma de sistematizar a organização da aula – não um engessamento – podendo ser negociada, problematizada, flexibilizada e até mesmo modificada consoante os interesses dos alunos, por conta do contexto escolar e devido a situações de diferentes ordens que podem surgir durante as aulas.

Em muitas situações, os alunos não visualizam com clareza os diferentes momentos da aula – introdução, desenvolvimento e conclusão – se sentem confusos, demoram a se situar e muitas vezes, não são assíduos e/ou pontuais, pois não internalizam que a aula é composta de diferentes momentos e todos são importantes e interligados.

Destacamos, também, a administração do(s) tempo(s) de aula. Uma dificuldade encontrada tem sido os atrasos e faltas dos alunos. Esse é um aspecto a ser dialogado insistentemente com os alunos em rodas de conversa, porque acabam ocorrendo prejuízos pedagógicos para as turmas de forma geral e sacrifício de momentos importantes da rotina. Esse diálogo, a nosso ver, também contribui para a formação cidadã dos alunos.

Sobre a condução do docente, constatamos que, às vezes, há pouca, ou até mesmo nenhuma interferência do docente. Tal fato é preocupante, pois temos a mediação como princípio de atuação docente na EMM. Como que os alunos irão construir conhecimentos musicais com consistência se o professor não atuar ativamente e de forma racional nesse



processo? O processo educativo é um evento complexo dotado de singularidades; conseqüentemente, a ação docente deve ser zelosa, prudente e consciente de que não existe neutralidade (FREIRE, 2011).

Além disso, é fundamental que a rotina não priorize apenas um eixo de trabalho da Educação Musical, por exemplo, a execução. Há outros eixos que devem estar presentes, como a apreciação, a leitura, a escrita, a criação, a improvisação, a discussão/reflexão crítica sobre a história da peça ouvida ou tocada (SWANWICK, 2003; FREIRE, 2001; FREIRE, 2011).

Entendemos, também, que ao planejar atividades relacionadas a tais eixos, os docentes devem ter definidas suas intencionalidades pedagógicas, ou seja, os mesmos devem se perguntar quais os objetivos pedagógico-musicais que os alunos devem alcançar a partir de uma determinada proposta. Quando isso não ocorre, a aula se presta somente a “passar a música” ou a repetir de um arranjo elaborado, na grande maioria das vezes, pelo próprio professor. Seria uma espécie de tocar por tocar, sem reflexão e construção de conhecimento, que, muitas vezes, pode ocasionar desinteresse nos alunos.

Também temos trabalhado, junto aos docentes, que o preenchimento do diário, com as presenças e sintetizando o que aconteceu na aula, possa ser realizado com a ajuda dos alunos, sendo parte integrante da rotina. Essa é uma maneira de avaliar o que foi significativo para os alunos, analisando o que permaneceu após o desenvolvimento do trabalho. A atualização do diário é importante para fins de registro pedagógico e administrativo e temos tido que orientá-la e acompanhá-la, devido às dificuldades encontradas na administração do tempo e organização pessoal para preenchê-lo.

Por fim, acreditamos que ao final das aulas, deve haver uma nova roda de conversa a fim de avaliar a aula globalmente a aula e seus momentos (PERRENOUD, 1999): a rotina foi cumprida? Os objetivos alcançados? Quais foram as dificuldades encontradas? Quais os conhecimentos construídos? Essas são algumas questões que podem ser levantadas. Nesse momento, os alunos podem ser incentivados a se autoavaliar. Dar um fechamento à aula é significativo para traçar rumos, promover reflexões pessoais e até mesmo, provocar mudanças de postura tanto do discente quanto do docente. A avaliação é elemento essencial para o aprimoramento do processo pedagógico.



4.3 Articular momentos de apreciação musical de forma sistemática

No período observado, não havia, nas aulas, momentos de apreciação a partir de vídeos e áudios, como uma ação educativo-musical estrategicamente planejada. Muitas vezes, os licenciandos/docentes conduziram a aula partindo diretamente da prática musical, o que é desejável, porém, explorando pouco as atividades de cunho apreciativo/reflexivo. Comumente, as atividades de apreciação apresentam um mero caráter ilustrativo, sem uma proposta didática planejada como o intuito de dar consistência ao que é abordado em sala de aula ou mesmo suscitar uma realimentação dos conteúdos já trabalhados. Nesse sentido, não foi notado um planejamento sistemático, conciliando intrinsecamente atividades de execução, criação e apreciação, como é recomendado por Swanwick (2003) e Freire (2001).

Nesse ponto, refletimos sobre quanto a (inter)relação entre o formal, não formal e informal é desejável, já que um planejamento formalizado e desenvolvido pelo professor pode abranger recursos didáticos como a utilização de vídeos de fontes distintas (Internet, DVD, vídeos de aulas), reforçando assim conteúdos trabalhados em aula.

O uso de vídeos pode oferecer um espaço para que o aluno toque junto à gravação, utilizando o som e a imagem como modelos para o aprimoramento técnico; a utilização de gravações em áudio, mostrando versões distintas da mesma música pode ser um exercício para o aluno tocar de ouvido, seja a obra por completa ou trechos de músicas planejadas pelo professor. A relação entre esses procedimentos de forma dialógica possibilita a complementaridade e potencialidade da ação educativa e, ao mesmo tempo pode propiciar ao aluno, mecanismos para sua ação musical autônoma, até mesmo em outros espaços.

Portanto, as atividades de apreciação devidamente planejadas podem se tornar momentos valiosos, já que a escuta e a observação de outros artistas e músicos tocando e (re)interpretando músicas de expressões culturais diversas, podem potencializar a ação educativa, por meio da análise de elementos musicais já trabalhados em sala de aula. Como ressalta Freire (2001, p. 17), a apreciação pode se tornar um momento comprometido com a “construção do conhecimento musical”, por meio da comparação de materiais sonoros e



concepções musicais e seus contrastes, enriquecendo e embasando as ações musicais desenvolvidas nas aulas.

Além de implicar na própria natureza da aprendizagem musical, a apreciação possibilita uma ação crítica a respeito das próprias produções musicais assistidas. Nesse ponto, permite ao professor e ao estudante, um momento de avaliação das ações desenvolvidas em um dado período.

Swanwick (2003) destaca que a atividade musical pode ser avaliada de vários modos, inclusive durante festivais, apresentações, ensaios, audições etc. O autor aponta que, no setor educacional, “as práticas existentes podem, com certeza, ser melhoradas, e é possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para avaliar a aprendizagem musical” (SWANWICK, 2003, p. 81). Oferecer a oportunidade de o aluno ouvir o que foi executado por si mesmo é uma forma de criar uma percepção crítica e, ao mesmo tempo, um compromisso de envolvimento pessoal com o que está sendo produzido por ele e também pelo grupo.

Esse modo de avaliação se assemelha às perspectivas apontadas por Perrenoud (1999, p. 13), em que a avaliação não se situa como um fim em si mesmo, mas como “uma engrenagem no funcionamento didático”. Essa forma de avaliar faz com que o aluno tenha juízos de valor suficientes para a busca de mudanças no fluxo da aprendizagem, onde o interesse perpassa pelas potencialidades, não pelos erros.

Observando essa lacuna nas aulas, equipamos uma sala com televisão e aparelho de DVD, disponibilizada pela escola para atividades de apreciação e incentivamos, em reunião pedagógica, sua utilização. Além da apreciação de outros músicos tocando, estamos tornando mais sistemático o acesso à filmagem de nossas apresentações musicais bimestrais, que é feita por um profissional da área de comunicação da escola. Os vídeos são disponibilizados em um *pen drive* com toda a filmagem da apresentação para o uso dos professores com seus alunos em momentos de apreciação e avaliação do trabalho desenvolvido, além de postá-los em um canal da própria escola no *YouTube*.

Essas ações foram tomadas como possíveis soluções com intuito de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, no tocante às ações de apreciação musical nas aulas.

5. Considerações finais

Este trabalho é fruto de nossa avaliação continuada dos processos pedagógicos e dos resultados obtidos em nosso projeto. Decorre de nossa observação e de relatos dos professores. Buscamos sistematizar nossa avaliação com o intuito de tornar claro o que vem dificultando nosso progresso para, em seguida, poder reorientar o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Essa tarefa faz parte de qualquer trabalho pedagógico, mas, no nosso caso, temos uma dificuldade adicional- a flutuação do corpo didático, já que ele é constituído, em boa parte, por licenciandos em música da universidade responsável pelo projeto. Com isso, sempre temos novos professores em formação chegando para trabalhar conosco e muitas das dificuldades apontadas aqui e em outros momentos acabam se repetindo.

Vemos que a dificuldade em transpor conhecimentos sobre didática para a prática como docente é bastante presente, mesmo para quem já tem mais tempo no projeto ou como professor em outros espaços. Entendemos que as atividades de planejamento, avaliação, seleção de repertório, além da clareza metodológica com relação à seleção de atividades serão sempre parte da vida profissional de todo docente, sendo sempre passíveis de aperfeiçoamento.

Ainda percebemos que, a despeito de avanços, a formação docente em música trabalha pouco o ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) em uma perspectiva não só de experimentar esse formato de aulas como aluno na universidade, mas de aprender como estruturar uma proposta didática nesse formato como professor. Nesse sentido, a participação no projeto acaba servindo para suprir, ao menos em parte, essa lacuna.

Relacionado a essa formação que o projeto propicia, temos outro eixo de nosso trabalho que também é importante para os licenciandos- a pesquisa. Nosso projeto envolve uma avaliação de métodos de ensino de música que transitem entre o formal e o informal. São elaboradas pesquisas pela coordenação do projeto e, também outras com a participação do Apoio Pedagógico. Essas pesquisas têm a finalidade de gerar diagnósticos sobre nossos



resultados, apontando dificuldades, e propor novos encaminhamentos, buscando soluções para os problemas encontrados.

Além dessas pesquisas, outro ponto importante tem sido a elaboração de pesquisas pelos licenciandos, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre o projeto. Isso tem propiciado um olhar diferenciado, por parte desses estudantes, sobre sua atuação e sobre o próprio ECIM, podendo repensar concepções de ensino de música de forma a melhorá-las. Outra etapa de pesquisa relacionada ao projeto tem sido no programa de pós-graduação da universidade, com professores do projeto aprofundando as reflexões iniciadas na graduação.

Um dado que colabora para a avaliação do projeto é o diálogo que se estabelece entre os professores, coordenação e parte administrativa da escola em diferentes instâncias: temos uma reunião pedagógica mensal; uma lista de e-mails para troca de informações, orientações e tiradas de dúvidas, que favorece a integração das propostas dos professores; e uma lista em aplicativo de celular para informes breves. Além disso, anualmente, os professores fazem relatório de suas atividades, apontando dificuldades e sugestões. Recentemente, retomamos a elaboração quinzenal de relatórios curtos por cada professor, acessíveis a todos os membros do projeto, para que a coordenação pedagógica possa estar inteirada das ações e estratégias adotadas pelos docentes, buscando contribuir para um melhor resultado.

Referências

BRESSLER, Liora. Paradigmas Cualitativos na Investigación en Educación Musical. In Diaz, Maravillas (Coord.). *Introducción a la Investigación em Educación Musical*. Madri: Enclave Creativa Ediciones, 2006.

CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: *Contexturas – o ensino de artes em diversos espaços*. Marinho, Vanildo Mousinho e Queiroz, Luis Ricardo Silva (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2005.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. *DEBATES, nº4, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001, p.49-74.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música*. 2. ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

_____. (Org.) *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010

_____. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 69-72, set. 2001.

_____; CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa, Novas Abordagens*. Belo Horizonte: Editora da Escola de Música da UFMG, 2007.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. Arantes, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Londrina: v.20 ,n.28, p. 61-80, 2012

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artmed, 1999.



QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

SWANWICK, Keith. *Ensinando musica musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.