



Ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte do ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus

Comunicação

Mickelsen da Costa Picanço
Universidade Federal do Amazonas
mickpicanco@gmail.com

Resumo: Esta comunicação é parte de uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Arte (PROFARTES) e conta com o suporte financeiro da CAPES. O 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; seus objetivos específicos são: 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; c) Analisar a efetividade e eficácia do ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte em escola de tempo integral. Como metodologia, foi realizado o levantamento bibliográfico dentro da temática proposta, foi criado um grupo focal composto por 36 estudantes de 6º ano, os quais, durante um período de 16 semanas, terão aulas de flauta doce, em sua própria sala de aula, durante um dos tempos semanais da disciplina Arte; como ferramentas de coleta de dados estão sendo realizadas entrevistas com os estudantes, registro das aulas em fotografia e vídeo, e o preenchimento de questionários. Como resultados parciais: a) foi notada diferença, porém convergência entre os conceitos de educação integral e educação de tempo integral; b) foi proposta uma síntese para o conceito de ensino coletivo de instrumento musical, além da adoção de uma nova expressão para essa metodologia.

Palavras-chave: Ensino coletivo de flauta doce. Educação integral. Educação de tempo integral.

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 “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), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). 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, conforme apontam 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. 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.

É nesse contexto de escola de tempo integral que visa a educação integral que indago: 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?

Motivado 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.

Objetivos

Objetivo 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.

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; c) Analisar a efetividade e eficácia do ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte em escola de tempo integral.

Pressupostos teóricos

Necessidade de experiências na escola

Conforme Dewey, educação é o “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” (DEWEY, 1967, apud GALIANI; MACHADO, 2004, p. 129). O filósofo compreendia que havia um distanciamento na relação dos indivíduos com a arte: o mesmo objeto ou manifestação que era orgânica ao contexto dos antigos e experimentada em seu cotidiano é, hoje, experimentada por nós apenas em museus ou teatros - “A vida coletiva que se manifestava na guerra, no culto ou no fórum não conhecia nenhuma separação entre o que era característico desses lugares e operações e as artes que neles introduziam cor, graça e dignidade” (DEWEY, 2010, p. 65).

Considerando isso bem como a quantidade de horas diárias que os estudantes amazonenses passam nas escolas de tempo integral, a escola precisa ser o local onde as experi-



ências artísticas (neste caso, musicais) necessitam ocorrer, visto que “A experiência de uma criança pode ser intensa, mas, por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza” (DEWEY, 2010, p. 123).

Há inteligência musical em todos os estudantes

Conforme Gardner, há múltiplas inteligências em cada indivíduo; uma delas, que pode se evidenciar em maior ou menor grau, é a inteligência musical. Essas inteligências

funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante. [...] o *propósito da escola* deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências (GARDNER, 1995, p. 15. GRIFO NOSSO).

Não oportunizar o desenvolvimento musical dos estudantes por meio do aprendizado de, ao menos, um instrumento musical funciona como cerceador do potencial humano dos estudantes, redundando na criação de gerações de estudantes esteticamente empobrecidos, ironicamente, pela escola.

Ensino coletivo de instrumento musical ainda carece de mais estudos no Brasil

Conforme Montandon, “definições sobre ‘ensino coletivo’ [...] são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo” (MONTANDON, 2004, p. 47). Além disso, há a necessidade de maior solidez para o que seja ensino coletivo ou ensino em grupo (outra expressão muito empregada para referir-se à presença de mais de um estudante na aula). Ela afirma que há “abundância dos relatos de experiências em detrimento de discussões teóricas [e que] [...] não encontrei discussões conceituais mais aprofundadas ou trabalhos que problematizem o tema ou nossas produções” (MONTANDON, 2014, p. 46). Também aponta para o óbvio equívoco sintático: “Se formos pensar gramaticalmente, tanto ‘ensino coletivo’ quanto ‘ensino em grupo’ são equivocados, uma vez que o adjetivo diz respeito ao ‘ensino’, indicando que o ensino é que é coletivo ou em grupo” (MONTANDON, 2014, p. 48).



Pouca literatura sobre ensino coletivo de instrumento musical no Amazonas

Há instituições, públicas e privadas, que usam o ensino coletivo de instrumento musical como metodologia para a formação de instrumentistas no Amazonas, especialmente em igrejas. Porém, na pesquisa prévia ao ingresso no mestrado, encontrei apenas um texto abordando o ensino coletivo de instrumento musical: um artigo escrito no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado O ensino coletivo de violão nas escolas públicas de Manaus (BARBOSA, 2014). Há uma lacuna na literatura acadêmica amazonense que necessita de atenção por parte dos pesquisadores em música no estado.

Procedimentos metodológicos

Conforme Silveira e 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 aná-



lise 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” (FARR, 1982 apud GASKELL, 2003, p. 65).

Com o intuito de obter dados para a contextualização do *locus* 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 ser composto por indivíduos menores de idade, solicitei a seus pais/responsáveis autorização para registro das aulas em fotografia e vídeo e seu comparti-



lhamento 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 estu-



dantes, que podem guardá-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 abundância¹ (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.

Resultados parciais

Conceitos diferentes, mas convergentes

Inicialmente, destaco que o foco na pesquisa sobre os conceitos de educação integral e educação de tempo integral recai exclusivamente no ensino público, cujo mantenedor é o Estado, em qualquer de suas esferas (federal, estadual ou distrital e municipal). Excluí, portanto, a educação básica desenvolvida exclusivamente no setor privado.

Educação integral e educação de/em tempo integral são expressões que abarcam conceitos diferentes. A educação integral diz respeito ao entendimento que se tem sobre educação e seus fins, enquanto educação de/em tempo integral se refere exclusivamente ao tempo diário destinado a atividades educacionais (ASSIS; MACHADO; GANZELI, 2018). A educação integral não é obrigatoriamente vinculada à educação de/em tempo integral: a primeira pode ser desenvolvida em jornadas diárias de meio período (ASSIS; MACHADO; GANZELI, 2018), embora a jornada permita maior êxito em seus objetivos (CAVALIERE, 2007).

¹ Para manter um padrão mínimo de qualidade, estabeleci que as flautas doce a serem usadas fossem da marca Yamaha, modelo YRS 23 G ou YRS 20 G. As flautas doce doadas aos estudantes foram todas do modelo YRS 23 G.



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.

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 atômico (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* informa-



ções, 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” (CRUNIVEL, 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 temáti-



co (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 (2001), Santos (2016), Silva e Gonçalves (2018) e Barbosa, J. (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 ensinadores². 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 sintetizado³: 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.

Conclusão (contribuições)

A escola pública de tempo integral possui uma jornada diária estendida, razão pela qual tem maior potencial de êxito no alcance da educação integral dos estudantes amazonenses. Tal integralidade só pode ser alcançada se cada estudante for tratado como um ser multidimensional e, portanto, capaz de desenvolver, entre outras coisas, habilidades musicais. Não se trata de formar musicistas profissionais na educação básica, mas de alfabetizar estética e musicalmente em algum instrumento musical aqueles que passam longas horas por dia na escola.

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 educacionais pelo país.

² 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 assumirem.

³ Sintetizada por se tratar de um conceito advindo de outros conceitos. Não trato isso como uma criação ou construção de conceito; busco somente aparar arestas existentes em conceitos anteriores sobre o tema.



Referências

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, Joel. 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 Ruhan de Oliveira. *O ensino coletivo de violão nas escolas públicas de Manaus*. Manaus: UFAM, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. *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, Sonia M. V.; MORAES, Jerusa V. de. *Metodologias Ativas: introdução*. São Paulo: FTD, 2016.

CAVALIERE, Ana. Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, pp. 1015-1035, 2007.

CRUNIVEL, Flavia Maria. 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.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2021

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 116-135, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8384/6042>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

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

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

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: *Cadernos Cenpec Nova série*, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. In: *Cadernos Cenpec Nova série*, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

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

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

MACEDO K. D. S., ACOSTA B. S., SILVA E. B., SOUZA N. S., BECK C. L. C., SILVA, K. K. D. 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/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

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

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



MONTANDON, Maria Isabel. 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, 2004. 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.

SANTOS, Wilson Rogério dos. *Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos*. Tese de doutorado. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2016.

SILVA, Kleverson Delgado da. GONÇALVES, Marcelo Trevisan. 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.

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.

TOURINHO, Cristina. 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*. Goiânia: EMAC/UFG, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IIENECIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.