

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MATHEUS DE CARVALHO LEITE

**MÚSICA, COMUNIDADE E ESCOLA:
Relações vividas por professores não-especialistas em música**

PORTO ALEGRE

2013

MATHEUS DE CARVALHO LEITE

**MÚSICA, COMUNIDADE E ESCOLA:
Relações vividas por professores não-especialistas em música**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em música.
Área de concentração: educação musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Jusamara Souza

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

de Carvalho Leite, Matheus
Música, Comunidade e Escola: Relações vividas por
professores não-especialistas em música / Matheus
de Carvalho Leite. -- 2013.
158 f.

Orientadora: Jusamara Souza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Práticas musicais. 2. Professores não-
especialistas . 3. Música. 4. Escola. 5. Comunidade.
I. Souza, Jusamara , orient. II. Título.

Dedico a você, minha mãe (*in memoriam*, 2008), a quem considero uma pessoa insubstituível. Sua capacidade de lutar pela vida é fantástica. A vida que pulsa em você é mais importante que todo o dinheiro do mundo e mais bela do que todas as estrelas do céu.

Minha musa inspiradora...
Mãe, você é insubstituível!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer às pessoas que me ensinaram a admirar as simples coisas da vida, o modo de viver e ver o mundo, meus pais, Zé e Mari, pelo exemplo, carinho e dedicação. Obrigado pela vida de emoção e paixão. Obrigado, obrigado, muito obrigado!

Agradeço de igual forma, aos irmãos Tiago e Rodrigo, irmãos mais velhos, sendo o primeiro o do meio e o segundo o mais velho. Obrigado por me deixarem ser o irmão mais novo e, assim, aprender com vocês.

A Marga, mais conhecida como 'Dinda', Lara, Biel e Caco, pelos momentos especiais, de boas risadas e inesquecíveis em família.

Ao meu amor, parceira de sonhos, guerreira e de fé, e que se fez sempre presente ao meu lado, Angélica Caruso de Almeida, que és tudo de bom para mim.

A família Caruso e Almeida por terem me proporcionado suporte quando precisei.

Aos afilhados de casamento, Sandro e Ana Carolina, bem como ao querido Mateusinho que em setembro de 2013 chegará ao mundo, agradecendo juntamente com a família Della Casa por sempre me receberem verdadeiramente como um filho, um irmão, repleto de carinho e amor.

Aos meus amigos Lucas 'Bruce', Marcelo 'Playker' e Marcelo 'Bezoro', como também ao músico "emprestado" Felipe 'Portuga', por me deixarem fazer parte dos mesmos sonhos musicais. É como digo: "Vida longa ao rock!".

Um especial agradecimento aos amigos de vida e de música, Cláudio Fuhrmann, mais conhecido como Claudinho, Márcio 'Jacaré' e Frederico, mais conhecido como 'Fredy', por esses mais de 20 anos de fiel amizade.

Aos amigos Leonardo Barreto, Max Souza, Alan, 'Vtree' e Carlito, por me fazerem sentir jovem.

Ao André Pilla, pelo seu conhecimento e compreensão, me estendendo a mão em momentos culminantes.

Ao mais novo amigo, Graciano Lorenzi, pelos ensinamentos e confidências. Muito obrigado por me fazer acreditar, muito obrigado por não me deixar abaixar a cabeça. Muito obrigado pela nova amizade e 'Viva lo Greeg!'.

A Dra. Adriana Bozzeto pelas sábias palavras e pela futura jornada como colegas.

A Dra. Jusamara Souza (Jusa), Dra. Renita a Dra. Guiomar, as doutorandas Juciane e Ana Cláudia, por fazerem do Proext uma escola de vida.

Aos colegas de mestrado (Jesuítas) Jean, Allan, Tamar e Gisele, pela parceria, complacência e por dividirem sonhos e anseios.

Obrigado aos professores Dr. Celson Gomes, Dr. Eduardo Pacheco e Dra. Luciana Prass por abrihantarem minha banca.

Aos colegas do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano por todas as vivências como grupo e incessantes trocas.

Obrigado às professoras Me. Julia Hummes e Me. Cláudia Leal por me dar o “ponta pé inicial” e confiar no meu trabalho.

Ao Grupo Técnico Música na Escola por me aceitar e me incentivar à lutar pela música.

Obrigado à Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, por me aceitar como professor de educação musical/percussão.

Obrigado a toda família da percussão, músicos, professores, colegas e a música, por me permitir flunar em um campo profissional tão inspirador.

Um especial obrigado a professora Dra. Jusamara Souza, por acreditar, confiar e me conduzir à luz do conhecimento, estando sempre disposta a me ouvir. Muito obrigado por transformar a minha vida em todos os sentidos.

Obrigado a todos que, mesmo não estando citados aqui, fazem parte desta conquista.

Não esqueço, também de agradecer a natureza, a luz, ao sol, a vida. Obrigado Jesus pelo dia de hoje e que o dia de amanhã seja tão bom quanto o de hoje. Obrigado, obrigado, muito obrigado!

“A Felicidade não é uma estação de destino,
mas sim um modo de viajar.”

Margaret Lee Runbeck

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi desvelar práticas musicais dos professores na comunidade e na escola, focando as relações entre a música, a escola e a comunidade. A metodologia adotada foi o estudo de caso, tomando como aportes teóricos reflexões de Setton (2010), Forquin (1993), Bozon (2000) e Souza (2012). As práticas musicais dos professores incluem o ato da escuta musical, as preferências musicais, a prática do canto, as experiências com aulas de Música, a prática de tocar ou não um instrumento musical, a participação em atividades musicais, interações com as bandas e conjuntos em atividade na comunidade, a percepção e a inserção em relação aos diferentes espaços onde a música está presente nas comunidades, os profissionais que trabalham com música em sala de aula, o quanto são contextualizadas em sua prática docente em sala de aula as experiências musicais dos alunos e dos professores. Os resultados contribuem para as atuais discussões no Brasil relativas ao contexto da Lei Federal nº 11.769, de 2008, a respeito de práticas musicais e pedagógicas de professores não-especialistas em Música.

Palavras-chave: Práticas musicais, professores não-especialistas, música, escola, comunidade.

ABSTRACT

The objective of this research was to unveil the musical practices of teachers in the community and at school discussing the relationship between music, school and community. The methodology adopted was the case study, taking as theoretical support reflections upon Setton (2010), Forquin (1994), Bozon (2000) and Souza (2012). The musical practices of teachers include the act of music listening, musical preferences, the practice of singing, experiments with music lessons, practice playing a musical instrument or not, participation in musical activities, interactions with bands and ensembles active in community, awareness and inclusion in relation to the different spaces where music is present in communities, professionals who work with music in the classroom, how that in their teaching practice in the classroom musical experiences of students and teachers are contextualized. The results contributes to current discussions in Brazil relating to the context of Federal Law. ° to 11.769/08 regarding the musical and pedagogical practices of teachers non-specialist in music.

Keywords: Musical practices, non-specialist teacher, music, school, community.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de questão extraída do questionário	49
Figura 2 - Localidades investigadas	60
Figura 3 - Polo de Duas Estradas (PB)	62
Figura 4 - Polo de Salvador do Sul (RS)	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gerações de pesquisa	38
Quadro 2 - Identificação dos estados envolvidos nas Regiões Sul e Nordeste (dados de 2010)	59
Quadro 3 - Identificação dos municípios envolvidos nas Regiões Sul e Nordeste .	61
Quadro 4 - Identificação dos municípios envolvidos nos polos das Regiões Sul e Nordeste (dados de 2010)	64
Quadro 5 - Identificação do IDEB das escolas municipais nos polos das Regiões Sul e Nordeste	66
Quadro 6 - Identificação do IDH dos municípios nos polos da região Sul e Nordeste	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estado em que reside	70
Tabela 2 - Cidade onde mora x Cidade onde trabalha (RS)	71
Tabela 3 - Cidade onde mora x Cidade onde trabalha (PB)	72
Tabela 4 - Cidade onde mora x Cidade onde trabalha	73
Tabela 5 - Em que nível da educação básica atua?	74
Tabela 6 - Distribuição da docência por níveis de ensino	75
Tabela 7 - Meios de escuta musical mais utilizados	78
Tabela 8 - Qual ou quais gêneros musicais de preferência.	81
Tabela 9 - Você canta?	84
Tabela 10 - Você toca algum instrumento musical?	85
Tabela 11 - Indique qual ou quais instrumentos musicais você toca	86
Tabela 12 - Atualmente você participa de alguma atividade musical?	87
Tabela 13 - Indique de qual ou quais atividades musicais participa	88
Tabela 14 - Já frequentou alguma escola de música, ou teve aulas particulares de música?	89
Tabela 15 - Qual duração teve sua formação?	90
Tabela 16 - Você conhece bandas, conjuntos e músicos individuais em sua comunidade?	94
Tabela 17 - Você tem contato com essa(s) banda(s) / esse(s) conjunto(s) e músicos individuais?	96
Tabela 18 - Frequência dos músicos citados: Polo de Duas Estradas/PB	98
Tabela 19 - Frequência dos músicos citados: Polo de Salvador do Sul/RS	99
Tabela 20 - Em que locais percebe a música em sua comunidade?	100
Tabela 21 - Em que eventos ocorrem música em sua comunidade?	103
Tabela 22 - Você frequenta algum desses locais e eventos?	105
Tabela 23 - Você trabalha com música em sala de aula?	108
Tabela 24 - Você se sente apto a trabalhar com as preferências musicais dos alunos/alunas?	109
Tabela 25 - Em sua prática docente em sala de aula, você se contempla sua(s) preferência(s) e experiência(s) musical/musicais?	110
Tabela 26 - Em sua turma, você tem conhecimento se existem alunos que cantam?	115
Tabela 27 - E você tem conhecimento se existem alunos que cantam em outras turmas, nas turmas de seus colegas?	116

Tabela 28 - Você tem conhecimento se existem alunos em sua turma que tocam algum instrumento musical?	117
Tabela 29 - E nas turmas de seus colegas, você tem conhecimento se existem alunos que tocam algum instrumento musical?	118
Tabela 30 - Qual ou quais gêneros musicais que seus alunos (as) têm por preferência?	120
Tabela 31 - Por qual ou quais gêneros musicais seus alunos têm preferência? (PB)	120
Tabela 32 - Em relação às preferências musicais dos alunos, existe algum tipo de disputa e/ou rivalidade entre eles?	122
Tabela 33 - Os alunos / As alunas conhecem as músicas que você escuta?	123
Tabela 34 - Os alunos / As alunas respeitam suas preferências musicais?	124
Tabela 35 - Existem ações na sua escola vinculadas com os músicos da comunidade?	126
Tabela 36 - Existem alunos/alunas em sua turma que participam de atividades musicais na comunidade?	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cidade onde mora x Cidade onde trabalha	73
Gráfico 2 - Em que nível da educação básica atua?	74
Gráfico 3 - Meios de escuta musical mais utilizados	78
Gráfico 4 - Qual ou quais gêneros musicais de preferência	81
Gráfico 5 - Práticas instrumentais: o tocar um instrumento	85
Gráfico 6 - Indique de qual ou quais atividades musicais participa.	88
Gráfico 7 - Já frequentou escola de música, ou teve aulas particulares de música?	89
Gráfico 8 - Você tem contato com bandas, conjuntos e músicos individuais na sua comunidade?	97
Gráfico 9 - Em que locais percebe a música em sua comunidade.	101
Gráfico 10 - Em que eventos ocorre música em sua comunidade	103
Gráfico 11 - Você frequenta algum desses locais ou eventos?	105
Gráfico 12 - A presença da música na prática docente em sala de aula	108
Gráfico 13 - Você se sente apto a trabalhar com as preferências musicais dos alunos/alunas?	109
Gráfico 14 - Em sua prática docente em sala de aula, você se contempla a(s) sua(s) preferência(s) e experiência(s) musical/musicais?.	110
Gráfico 15 - Em sua turma, tem conhecimento se existem alunos que cantam?	115
Gráfico 16 - Você tem conhecimento se existem alunos em sua turma que tocam algum instrumento musical?	117
Gráfico 17 - E nas turmas de seus colegas, você tem conhecimento se existem alunos que tocam algum instrumento musical	118
Gráfico 18 - Qual ou quais gêneros musicais seus alunos/alunas têm por preferência?	121
Gráfico 19 - Em relação às preferências musicais dos alunos, existe algum tipo de disputa e/ou rivalidade entre eles?	122
Gráfico 20 - Os alunos /As alunas conhecem as músicas que você escuta?	123
Gráfico 21 - Os alunos / As alunas respeitam suas preferências musicais?	124
Gráfico 22 - Existem ações em sua escola vinculadas com músicos da comunidade?	126
Gráfico 23 - Existem alunos em sua turma que participam de atividades musicais na comunidade?	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
- ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas
- BACEN/MF - Banco Central do Brasil
- CD - Compact Disc
- CECDCT - Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia
- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CRAS - Centro de Referência em Assistência Social
- DATASUS/MS - Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde, Ministério da Saúde
- DENATRAN - Departamento Nacional de Trânsito
- DVD - Digital Versatile Disc
- FACED/UFRGS - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- GT - Grupo Técnico Música na Escola
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISME - International Society for Music Education
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
- M Cidades - Ministério das Cidades
- MEC - Ministério da Educação
- MG - Estado de Minas Gerais
- MPB - Música Popular Brasileira
- OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico OCDE
- ONG'S - Organização Não-Governamental
- PA - Estado do Pará
- PB - Estado da Paraíba
- PCN - Plano Nacional de Cultura nº 12.343/10
- PIB - Produto Interno Bruto

PPGMUS/UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PR - Estado do Paraná

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

RS - Estado do Rio Grande do Sul

SESU - Secretaria de Educação Superior

SOFTSUL - Associação Sul-Riograndense de Apoio ao Desenvolvimento de Software

SPSS V16 - Statistical Package for the Social Sciences

STN/MF - Secretaria do Tesouro Nacional, o Ministério da Fazenda

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

TV - Televisão

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal de Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 O FOCO DA PESQUISA	17
1.2 SOBRE O PROEXT	18
1.3 O CONTEXTO DA LEI 11.769/2008	20
1.4 PROFESSORES ESPECIALISTAS E NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	22
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIALIZAÇÃO	24
2.2 ESCOLA E CULTURA	28
3 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	32
3.1 SOBRE A METODOLOGIA QUALITATIVA	32
3.2 O ESTUDO DE CASO	34
3.3 SOBRE A PESQUISA NA <i>WEB</i>	35
3.3.1 Sobre a <i>web</i>: a internet no Brasil	35
3.3.2 A internet no âmbito das pesquisas	36
3.3.3 Sobre os motivos de escolha com o uso da <i>web</i>	38
3.4 SOBRE A PREPARAÇÃO EM PLATAFORMAS DIGITAIS	40
3.5 O INSTRUMENTO DE PESQUISA	42
3.5.1 A opção pelo questionário	42
3.5.2 Construindo o roteiro de questões	44
3.5.2.1 De onde parti	46
3.5.2.2 A distribuição das questões e o desafio das questões tipo abertas e fechadas	48
3.5.3 Como o questionário foi administrado	53
4 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	58
4.1 A DIMENSÃO DOS POLOS INVESTIGADOS	58
4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
5 HÁBITOS MUSICAIS DOS PROFESSORES	76
5.1 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS INDIVIDUAIS)	76
5.1.1 Escuta musical e os meios utilizados	76

5.1.2 Escuta musical e as preferências musicais	79
5.1.3 A prática do canto e de instrumentos musicais	83
5.2 AS ATIVIDADES MUSICAIS E AULAS DE MÚSICA	86
5.3 ALGUMAS REFLEXÕES	90
6 PRÁTICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA COMUNIDADE ONDE MORAM E/OU TRABALHAM	93
6.1 AS BANDAS E OS MÚSICOS	94
6.2 OS LOCAIS ONDE A MÚSICA É PERCEBIDA	100
6.3 OS EVENTOS ONDE A MÚSICA É PERCEBIDA	102
7 PRÁTICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA ESCOLA	107
7.1 TRABALHAR COM MÚSICA EM SALA DE AULA: UM PANORAMA GERAL ...	107
7.2 O TRABALHO DE MÚSICA EM SALA DE AULA: COMPARTILHAR PREFERÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS	108
7.3 ALUNOS E MÚSICA: O QUE OS PROFESSORES CONHECEM	114
7.4 DOS GÊNEROS ÀS DISPUTAS MUSICAIS	119
7.5 CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE O QUE OS PROFESSORES ESCUTAM	122
8 A RELAÇÃO MÚSICA, ESCOLA E COMUNIDADE NO OLHAR DOS PROFESSORES	125
8.1 AÇÕES ENTRE A ESCOLA E OS MÚSICOS DA COMUNIDADE	125
8.2 ALUNOS QUE PARTICIPAM DE ATIVIDADES MUSICAIS NA COMUNIDADE	128
8.3 A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE NA VISÃO DOS PROFESSORES	129
8.4 DIÁLOGOS ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO	133
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
9.1 RESULTADOS	134
9.2 DESDOBRAMENTOS, FUTURAS PESQUISAS	138
REFERÊNCIAS	141
APENDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	148
APÊNDICE B – Divulgação da pesquisa	149
APÊNDICE C – Autorização para a pesquisa	150
APÊNDICE D – Questionário	151

1 INTRODUÇÃO

1.1 O FOCO DA PESQUISA

A pesquisa aborda uma das temáticas investigadas no atual momento na área da educação musical do Brasil sobre as relações entre a educação e a cultura. O foco desta pesquisa são as relações vividas por professores não-especialistas em Música com a música, a comunidade e a escola. Sob uma perspectiva relacional, a pesquisa foi desenvolvida a partir da ótica da sociologia da educação musical, com especial enfoque nas relações entre os sujeitos investigados e a música, considerando a escola e a comunidade como espaços de socialização na contemporaneidade.

Participaram deste estudo professores das redes municipais de ensino localizadas nas Regiões Sul e Nordeste do Brasil, tendo como *locus* de investigação os municípios de Salvador do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, e de Duas Estradas, no Estado da Paraíba. Os municípios abrigaram cursos de Formação Continuada em Música direcionada aos professores atuantes nas redes municipais dessas localidades e de regiões vizinhas. A referida ação de formação continuada de professores apoia-se nos aspectos legais relativos à Lei Federal nº 11.769, de 2008¹, e encontra-se vinculada ao Programa de Extensão “Música, Cotidiano e Educação” (Proext 2010) sob a coordenação da Prof^a Dr^a Jusamara Souza, como proposta de ação do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano (UFRGS/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1.2 SOBRE O PROEXT

Com recursos do Edital Proext/2010 da SESU/MEC, o Programa de Extensão “Música, Cotidiano e Educação”, vinculado ao sistema Proext/UFRGS, articulou ações propostas e desenvolvidas ao longo de 2010 e 2011, oferecendo cursos de

¹ Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica, tendo os sistemas de ensino três anos para se adequarem às mudanças previstas em lei.

formação continuada para professores das redes de ensino público e privado, educadores, gestores e profissionais da Música em quatro regiões do país.

Participaram desta ação mais de 500 professores em cinco polos distribuídos nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Pará e Paraíba, abrangendo 36 cidades dessas Regiões. O Programa estabeleceu uma parceria institucional entre as Universidades Federais do Pará, UFPA, da Paraíba, UFPB, de Uberlândia, UFU e a Universidade Estadual de Maringá, UEM. Para cada um dos polos foi estabelecida uma estratégia de rede da ação que serviu de suporte para questões institucionais entre a UFRGS, as demais universidades e as prefeituras municipais envolvidas em cada uma das localidades. Os polos estabelecidos em cada região do Programa de Extensão “Música, Cotidiano e Educação” são: i) Polo de Salvador do Sul/RS; ii) Polo de Maringá/PR; iii) Polo de Uberlândia/MG; iv) Polo de Duas Estradas/PB e v) Polo de Marabá/PA.

Apesar do envolvimento com as ações de todos os polos, alguns fatores contribuíram para a escolha dos polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB como *locus* de investigação: por serem polos com a maior adesão de professores, pelo interesse dos polos, o apoio logístico e o suporte da coordenação local, bem como a repercussão das ações de formação continuada nas comunidades.

1.3 O CONTEXTO DA LEI Nº 11.769/2008

O estudo insere-se no contexto da Lei nº 11.769, de 2008, a qual torna obrigatório o conteúdo de música na Educação Básica. Com sua aprovação, percebe-se que há um crescimento nos estudos em educação musical relacionados à música na perspectiva da escola e também nas diferentes formas de diálogo estabelecido nas mais diversas instâncias da sociedade sobre a implementação da referida Lei. As discussões sobre os rumos da educação musical nos ambientes escolares vêm repercutindo em diferentes espaços, a exemplo das comunidades escolares, dos gestores públicos, das instituições de ensino superior, da mídia e dos grupos de trabalho, como o Grupo Técnico Música na Escola, no Rio Grande do Sul².

² O Grupo Técnico Música na Escola foi criado em 23 de março de 2010, em audiência pública requerida pela ABEM e realizada pela CECDC/Assem Legislativa/RS. É constituído por professores de Música, músicos, representantes da Secretaria de Estado da Educação e das

Os estudos na área da educação musical apontam vários dilemas para a inserção da música na escola, como a quantidade insuficiente de profissionais habilitados, a pouca reflexão sobre concepções pedagógico-musicais, a inserção da música nos projetos político-pedagógicos, os concursos públicos inadequados à titulação do licenciado em Música, a deficitária condição de infraestrutura e de equipamentos disponíveis, o interesse e/ou a falta de interesse dos licenciados em Música em atuar na Educação Básica, a qualidade na formação dos docentes e a formação e a atuação de professores não-especialistas em música, entre outros.

Com a aprovação da Lei nº 11.769, de 2008, os professores não-especialistas em Música são considerados também, na perspectiva da Lei, agentes partícipes do ensino e da aprendizagem musical na escola como um todo. Os dois grupos de professores investigados, ou seja, os professores do polo de Salvador do Sul/RS e os do polo de Duas Estradas/PB, são considerados, em sua totalidade, professores não-especialistas em Música e, portanto possíveis agentes neste processo.

Para Bellochio e Garbosa (2010, p.259-260):

Os trabalhos de formação continuada são essenciais, possibilitando ações formativas refletidas à luz das práticas realizadas no contexto da docência em ação e das experiências acadêmicas.

No contexto da Lei e considerando a forma de organização do sistema educacional brasileiro, a formação musical de professores na Pedagogia, professores que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se fundamental para que seja estabelecida uma relação mais efetiva de compreensão e desenvolvimento da educação musical nos primeiros anos de escolarização entre especialistas e não especialistas em música, visto que grande parte dos licenciandos em Pedagogia não teve, em seu processo de escolarização básica, a música como área de conhecimento desenvolvida (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p.259-260).

Por isso, as autoras defendem “[...] a necessidade de, cada vez mais, qualificar a formação inicial de professores, principalmente de professores não especialistas em música, de tal forma que possam ampliar as realizações e as experiências com música em suas atividades”. A qualificação de professores para trabalharem com música nas escolas incluiria “uma ação conjunta entre unidocentes e especialistas” que poderá contribuir para uma melhor existência da música na

escola de educação básica, já que os dois profissionais poderão trabalhar compartilhadamente no processo de construção da área na escola de educação básica (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p.255).

1.4 PROFESSORES ESPECIALISTAS E NÃO-ESPECIALISTAS EM MÚSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Muitas pesquisas têm sido realizadas no Brasil e em outros países sobre a formação de professores e sua prática educativa nos mais diversos espaços de atuação profissional. Especificamente com relação à educação musical no Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores que têm se vinculado às questões que envolvem a Educação Básica direcionam-se a partir de dois eixos, conforme proposto por Bellochio (2002, p.42):

- 1) A formação e ação de professores especialistas em ensino de Música (MARQUES, 1999; BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001);
- 2) A formação e ação de professores não-especialistas em Música, mas atuantes nos anos iniciais da escolarização (TORRES, 1998; DEL BEN et AL., 1999; COELHO DE SOUZA, 1999; SOUZA, 1997; BELLOCHIO, 1999 A-B; 2000 A-B, 2001; FIGUEIREDO; 2001).

Segundo Bellochio (2002, p.42), ensinar música não ocorre unicamente pelo viés da formação acadêmica, mas por diferentes caminhos, entre eles as experiências práticas geradas no cotidiano da profissão e os processos constitutivos de vivências pessoais. A autora discute que, especialmente na área de educação musical no Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores têm se realizado nestas duas dimensões, conforme os eixos anteriormente citados: (a) formação e ação de professores especialistas e (b) de não-especialistas, mas atuantes na escola.

Com a aprovação da Lei nº 11.769, de 2008, a produção acadêmica dos últimos três anos na área da educação musical trouxe uma gama de trabalhos relacionados com a formação inicial e continuada de professores. Os trabalhos refletem os eixos propostos por Bellochio (2002) na formação de professores especialistas e não-especialistas em Música como estratégia fundamental para a inserção da música na escola.

De acordo com uma revisão das pesquisas publicadas nos Anais dos Encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) dos últimos três anos, apresento autores que vêm dedicando seus estudos nesta perspectiva da formação de professores em música no contexto da Lei nº 11.769, de 2008.

Percebe-se que estas publicações se estendem em temas relacionados à formação inicial e continuada de professores especialistas e não-especialistas em música com diferentes perspectivas. Na formação continuada de professores de música, artes e de pedagogos em serviço destaque Adeodato et al, (2008), Araldi; Demori; Fialho, (2008), Fialho; Araldi; Hirose, (2008), Freitas, (2008); Ribero, (2008), Souza, (2008), Xavier; Romanowski, (2008), Araldi, (2009), Fialho; Araldi; Hirose, (2009), Garbosa e Gaulke (2009), Correia, (2009), Machado et al, (2009), Santos; Queiroz, (2009), Queiroz; Marinho, (2009), Araújo e Garbosa (2010), Kruger; Vilela, (2010), Carvalho; Mendes, (2010), Milne e Náder (2010), Parizzi, Santiago, Feichas, Fernandino, Silva (2010), Queiroz; Marinho, 2010; Cunha e Sales (2010a, 2010b), Pereira (2010); Soares; Louro, (2010). Na formação musical nos cursos de Pedagogia destaque Correa, (2008), Furquin; Bellochio, (2008), Brunholi e Zahuy (2009), Vale e Medeiros (2009), Schroeder (2009), Furquim e Bellochio (2009), Werle e Bellochio (2009, 2010), Aquino, (2010), Nogueira, (2010), Ciszewski (2010), Aquino (2010), Kebach e Duarte (2010) e Duarte (2010).

Os trabalhos apresentam relatos de experiências em projetos desenvolvidos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, propostas formativas no ensino à distância, mapeamentos e diagnósticos sobre a formação inicial e continuada nas universidades e em programas de extensão, proposições e estratégias na formação inicial e continuada, experiências em redes de ensino, diretrizes e apontamentos em decretos e leis, parcerias entre instituições de Ensino Superior, Estados e Municípios.

Ao mapear as experiências musicais dos professores participantes da presente pesquisa na perspectiva da “demanda” e da “oferta” entre os professores, a música e a comunidade, em relação aos grupos e músicos locais, talvez isto seja um ponto que mereça atenção, justamente por se relacionar com os hábitos musicais dos professores, em especial no quanto eles direcionam de seu olhar e de sua atenção para aquilo que acontece no entorno.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está estruturado em nove capítulos. Após a introdução, apresento no segundo capítulo os conceitos e embasamentos como referencial teórico a partir da ótica da sociologia da educação musical, ganhando especial enfoque as relações entre os sujeitos investigados e a música, considerando a escola e a comunidade como espaços de socialização na contemporaneidade. No terceiro capítulo descrevo a construção do caminho metodológico da pesquisa, a abordagem qualitativa e o estudo de caso como metodologia empregada, os questionários *online* como técnica de coleta de dados e a *web* no campo das pesquisas.

Os capítulos de quatro a oito compõem a análise dos dados relativos à pesquisa empreendida com grupos de professores não-especialistas em Música. No capítulo quatro são apresentadas informações do que chamei de “dados de identificação” do *locus* de investigação, com informações que contextualizam o campo. No capítulo cinco analiso os hábitos musicais revelados pelos grupos de professores que participaram da pesquisa, onde considero hábitos musicais como um dos eixos da experiência musical. No capítulo seis discorro sobre as práticas musicais dos professores na comunidade onde moram e/ou trabalham e o quanto eles percebem da vida musical em sua comunidade e o quanto direcionam de seu olhar para o que acontece no entorno da localidade em que estão inseridos. No capítulo sete abordo questões relacionadas às práticas dos professores com a música nas escolas em que atuam e as possíveis relações com suas experiências musicais. O capítulo oito traz informações sobre o olhar dos professores para as possíveis relações entre a música, a escola e a comunidade, buscando desvelar suas impressões e concepções a respeito do tema e, por fim, no capítulo 9 apresento as considerações finais do trabalho.

A análise e a apresentação de grande parte dos dados nesta dissertação se darão por meio de quadros, gráficos, tabelas e/ou textos que corroboram o esforço de compreender o objeto de estudo. A escrita privilegia diferentes exposições que mesclam informações dos referidos polos, sendo que a forma pela qual optei para conduzi-la alterna a apresentação ora das informações recolhidas de uma localidade, ora de outra.

O objetivo da escolha deste formato é apresentar os dados sem estabelecer uma hierarquização ou comparação entre os casos de estudo. Assim sendo, o

objetivo não está em estabelecer critérios comparativos e/ou avaliativos entre os polos, mas em assegurar que os dados e as análises forneçam elementos para sua interpretação. Destaco que um dos maiores desafios enfrentados na elaboração escrita do trabalho foi encontrar uma maneira de representar, na descrição de cada um dos polos investigados, a dimensão mais próxima da realidade de cada um deles, seja naquilo que observei presencialmente ou no que forneciam os dados e indicadores complementares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Investigar junto a professores não-especialistas em Música com o foco nas relações entre a música, a escola e a comunidade estabelecida por este corpo socioprofissional demandou um diálogo com teorias baseadas na perspectiva sociológica. Nesta direção, tomei como aporte teórico para as reflexões autores como Setton (2010), que trata sobre os múltiplos espaços de socialização na contemporaneidade, Forquin (1993), que aborda a diversidade de pertencimentos e referências culturais nas relações entre a escola e a cultura, e Souza (2012), com os aportes da sociologia da educação musical.

A educação musical, a partir de uma abordagem sociocultural, considera a música como prática social e, portanto, repleta de significados (SOUZA, 2000). Nesse sentido, o desafio que é colocado para os educadores musicais é o de compreender as relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem. Para Souza (2012, p. 1):

As experiências pedagógicas na perspectiva sociológica, a referência cultural presente na comunidade local deve ser considerada, pois a escola é uma instituição cultural, acentuada pelas relações entre escola e cultura presentes em todo processo educativo. É nesse contexto que é possível construir espaços entre o conhecimento universal da música e aquele conhecimento cultural que está ali presente na cultura local, como patrimônio cultural das pessoas que vivem e frequentam o entorno da escola.

Visando possibilitar e fornecer mais subsídios para a inserção da música na escola, a autora reflete sobre os efeitos do ambiente sobre o ser humano, lembrando que “o indivíduo vai constituindo sua identidade por meio das relações socioculturais estabelecidas com a família, os amigos, a escola, a mídia e as instituições religiosas, o que vai tornando-o consciente de sua singularidade, do diferente, da diferença” (SOUZA, 2012, p. 1).

2.1 PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIALIZAÇÃO

Seguindo as reflexões de Setton (2010), abordo neste tópico algumas relações entre a sociologia da educação e as articulações entre a sociologia das práticas de cultura e algumas definições a respeito de práticas culturais e da

formação de hábitos culturais. Este enfoque busca estabelecer um contraponto entre práticas culturais, abordado pela autora, relacionadas aos hábitos musicais, que utilizo nos grupos investigados no presente estudo.

Buscando melhor compreender as articulações entre a sociologia das práticas de cultura e a sociologia da educação, Setton (2010) trabalha com alguns conceitos relacionados às disposições de cultura, os quais estão atrelados a condições de produção, transmissão e apropriação dos sentidos, ditas disposições de cultura, ancorados na concepção sistêmica do social de Pierre Bourdieu. A sociologia das práticas de cultura, que nasce através de processos socializadores e tem Bourdieu como um dos precursores teóricos, encontra no campo da sociologia da educação origem no sentido de estabelecimento de “raízes” quanto à importância da noção de socialização.

Por esta razão, a sociologia da educação assume, de modo geral, um capítulo importante não só relacionado à sociologia da cultura, mas a toda a sociologia, pois é capaz de possibilitar que os sujeitos sejam considerados como parte de uma história, com origem. Em outras palavras, como explica Setton (2010, p.19-20), “ela permite não esquecer que os sujeitos sociais têm uma história, uma gênese, e não são agentes de interações anônimas, sem passado”. Para a autora, os “sujeitos sociais não estão dotados naturalmente de processos interpretativos, mas de história, de socialização”, por isso a importância de se estabelecer uma relação com o campo da sociologia da educação.

A partir das reflexões de Setton (2010, p.21), prática de cultura refere-se a

[...] todo tipo de comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo o dia-a-dia de cada um, explicita um modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos. Nesse sentido, as práticas de cultura podem se enquadrar nas ações mais prosaicas como, por exemplo, as maneiras de se alimentar, de se vestir ou arrumar o interior das casas; nas escolhas mais extraordinárias, como as relativas à participação em uma associação política, religiosa ou artística ou uma opção de lazer ou turismo ou, mesmo, comportamentos relativos à escolha de um livro para ler, bem como a tendência por uma expressão estética. Lembra-se também toda sorte de ações, ora conscientes ora inconscientes, que se expressa em um movimento corporal quase instintivo, o andar, o sentar, o falar, o gesticular com as mãos e até mesmo a ação de fazer um sinal da cruz em frente a uma igreja ou beijar uma *mesusa* ao sair ou entrar em casa.

Dessa forma, é possível entender também as práticas musicais como práticas culturais no âmbito das ações artísticas, como exemplo. Esta reflexão encontra no presente estudo uma relação direta, visto que se buscou compreender como se dão os hábitos musicais dos grupos investigados. Outro ponto importante a ser mencionado é que as práticas culturais não são diagnosticadas como imparciais: “Isto é, como redutos de uma história social, todas as escolhas ou pré-disposições são resultado de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a uma dada estrutura social” (SETTON, 2010, p.22).

Contudo, as práticas de cultura podem apresentar outro sentido, uma vez que podem apontar necessidades de cunho social e psicológico, sendo possível estabelecer entre os indivíduos condições tanto de aproximação quanto de distanciamento, pois, segundo Setton (2010, p.22), “de um lado, possibilitam fechar em círculos os iguais; de outro, afastam os diferentes posicionando-os em espaços separados”. E a autora explica:

Dessa forma, as práticas de cultura atuam também sobre as exterioridades, sobre as facetas da vida de todos nós orientadas para a sociedade. Completam a identidade social dos agentes. A opção por uma ou outra prática de cultura exprime um jogo entre indivíduos e as forças socializadoras exteriores. Da mesma forma que a aceitação de uma regra social oferece um amparo frente à variedade de opções a disposições (movimento que corresponde à aproximação de um grupo – *habitus* grupal), oferece também um espaço de projeção e expressão de uma individualidade (movimento de afastamento do grupo – *habitus* individual), no uso particular e singularizado de um comportamento (SETTON, 2010, p. 22).

Uma das reflexões de Setton como premissa das práticas de cultura está fundamentada nos processos de socialização. Desta forma, podem-se destacar duas instâncias educativas designadas como fundamentais no processo, quais sejam, a família e a escola, as quais geram condições materiais e simbólicas de socialização entre diferentes sujeitos. Neste sentido, darei enfoque à instância da escola por relacionar-se diretamente ao campo de investigação da pesquisa em apreço, sem deixar, mesmo que de forma sucinta, de considerar a família como primeira instância de socialização e, por que não dizer, de formação identitária dos sujeitos, como destaca Setton (2010, p.23):

A família e a escola são, portanto, espaços produtores de valores morais e identitários, são por excelência espaços formadores de consciência, matrizes socializadoras (reprodutoras, difusoras) responsáveis por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura. Ambas seriam capazes de forjar, em tensas e intensas relações, disposições de *habitus*, um *modus operandi* de pensamento e um sistema de disposições que orientaria as escolhas de uma variedade infinita de práticas de cultura e seus diferentes estilos.

Para a autora, a família e a escola são consideradas como dois subespaços sociais que podem ser classificados como produtores, reprodutores e difusores de disposições de cultura, segundo a visão de Bourdieu (1979 *apud* SETTON, 2010). Em relação à instância da cultura escolar, a autora (2010, p. 24) salienta que “a matriz de cultura escolar, segundo Bourdieu, propiciaria aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não somente esquemas de pensamentos singulares (*habitus* escolar)”, mas gerando uma “disposição geral geradora de esquemas particulares, capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação”.

Por fim, as práticas culturais de um indivíduo a partir das relações com a família e a escola estabelecem condições de uma socialização estética, permitindo aos agentes

[...] capacidade de entender e se identificar com um objeto artístico, com esse ou aquele produto cultural, ou seja, as disposições do *habitus* cultural dos agentes caracterizar-se-iam fundamentalmente pela posse anterior de códigos e instrumentos de apropriação; esse capital cultural derivaria de uma sensibilização anterior, normalmente conquistada no seio familiar e complementada pelas instituições que partilham com o sistema de ensino o gosto dominante escolar e a cultura (SETTON, 2010, p.29-30).

Portanto, para Setton as disposições de um *habitus*, conforme os estudos de Bourdieu, as formas de aprendizado promovidas por instâncias culturais, como a família, a escola e os demais espaços de cultura, seriam responsáveis pela formação do gosto cultural dos indivíduos. Seria, especificamente, o “capital cultural incorporado, uma dimensão do *habitus* de cada um; uma predisposição a gostar de determinados produtos da cultura, por exemplo, filmes, livros ou música, consagrados ou não pela cultura culta” (SETTON, 2010, p. 29-30), uma tendência

desenvolvida por cada pessoa, incorporada e que supõe uma interiorização e identificação com certas informações e/ou saberes.

2.2 ESCOLA E CULTURA

Utilizo também como aporte teórico as reflexões do sociólogo Jean-Claude Forquin, mais especificamente em sua obra *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Fruto de sua tese de Doutorado defendida em 1987 na Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo, o livro problematiza a respeito da escola e da cultura. Sua forma particular de analisar a questão da cultura escolar torna-se significativa à medida que o autor não absolutiza as problematizações e, sim, explora as tensões contraditórias que definem a essência dos temas abordados numa perspectiva essencialmente dialética.

Neste sentido, busco alguns conceitos que possam contribuir com a presente pesquisa: breves aspectos da sociologia da educação e suas transformações, saberes escolares, sobre a natureza do conhecimento escolar, seleção cultural como processo de transmissão e questões do currículo escolar.

A referida obra apresenta reflexões acerca dos processos do ensinar, as relações para o ensinamento de determinados conteúdos, as relações estabelecidas no que compõe a seleção de um currículo e seus conteúdos, entre outros aspectos que visam elucidar o processo de construção curricular considerando que os saberes escolares e culturais são construções sociais.

Apresenta ainda reflexões acerca do conhecimento escolar, da cultura e da perspectiva de diferentes teóricos no período relativo entre 1960 e 1985 a partir de uma revisão apurada de parte da literatura publicada na Grã-Bretanha sobre os novos paradigmas da sociologia da educação e questões centradas no currículo escolar. Dentre os autores que o sociólogo investigou destacam-se Raymond Willians, Geoffrey Bantock e Paul Hirst da década de 60, continuando com as contribuições de Bernstein, Young, Vulliamy e Geoff Whitty na década de 70, estes últimos sob a perspectiva da sociologia crítica.

Cabe pontuar que Forquin, a partir desta extensa revisão bibliográfica com base nos autores supracitados, entre outros, traz como apontamentos do desenvolvimento da sociologia da educação na Grã-Bretanha, a partir da década de 60, intensas transformações no campo institucional e intelectual desta área. Neste

sentido, o autor diz, por exemplo, que a sociologia naquele período se tornou uma disciplina universitária reconhecida, uma vez que estabelece uma quebra de paradigmas das anteriores tradições adotadas como ensino.

Neste momento, Forquin pondera que “uma expansão tão rápida dos cursos de sociologia da educação não poderia deixar de provocar, como consequência, modificações importantes no campo profissional da disciplina” (1993, p.72). Sob essa ótica, a partir da década de 60 passou-se a desenvolver pesquisas considerando o “campo da educação” como base numa observação longa e minuciosa na descrição, do modo concreto das situações e dos processos que são característicos da vida escolar. Nasceram daí as primeiras e significativas contribuições para a sociologia do currículo, considerando uma análise macro em direção a uma interpretação microsociológica da educação dando início à “nova sociologia da educação”.

Considerando que na década de 70 a “nova Sociologia da Educação” é uma sociologia típica do currículo com questões focadas em fatores culturais, sociais e políticos em processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares, a nova corrente de pensamento tem por característica esse novo olhar crítico e “desconstrutor” que a “nova Sociologia da Educação” coloca sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo (FORQUIN, 1993, p.25 e 77).

Forquin (1993, p.76-77) explica a respeito da “nova Sociologia da Educação”:

De um lado, as transformações do campo institucional e intelectual da sociologia da educação, que levaram esta a se interessar cada vez mais pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e da sala de aula; de outro lado, o desenvolvimento de uma reflexão sobre os conteúdos e as estruturas do currículo num contexto de mudanças sócio-culturais e de inovações pedagógicas.

O autor propõe, dentre outras discussões, a relação entre educação e cultura, direcionando particular atenção para questões de especificidade e seletividade da cultura na construção dos currículos escolares. Aponta conflitos advindos do papel da educação, em especial a educação do tipo escolar na seleção estabelecida no seio da cultura e os critérios de reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a ser transmitidos às novas gerações. Conforme Forquin (1993, p.15):

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva.

Uma das preocupações de Forquin é a discussão do que a escola deve ensinar, que cultura deve transmitir, quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar. Um dos principais fatores desta tensão relaciona-se à crise da educação desde os anos 60, que é a problemática na função específica de transmissão cultural naquilo que os professores devem ensinar aos alunos. Forquin enfatiza que a cultura é o conteúdo substancial da educação, cabendo à escola fazer uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração de seus conteúdos destinados a ser transmitidos às novas gerações, conforme alude o autor:

A arte de ensinar (*ars docendi*) não é a arte de inventar (*ars inveniendi*). Em relação à cultura de criação ou de invenção, a cultura escolar apresenta-se como uma cultura “cultura segunda”, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem dessa função, com se vê através desses “produtos escolares” – programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (FORQUIN, 1993, p.17).

Forquin coloca que o processo de transposição acadêmica dos conteúdos da cultura não constitui absolutamente um fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas. A propósito, para o sociólogo, “a escola é também um mundo social”, uma vez que defende que a escola apresenta “características de vida próprias”:

A escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E essa “cultura da escola” não deve ser confundida tampouco com o que se estende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, ‘rotinizados’, sob o efeito dos normalizados de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto da escola (FORQUIN, 1993, p.167).

Estes são os aportes teóricos de que me utilizo para o estudo, de acordo com as reflexões de Setton (2010), Forquin (1993) e Souza (2012), concluindo o capítulo dedicado às reflexões teóricas do presente estudo.

3 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 SOBRE A METODOLOGIA QUALITATIVA

Para a realização desta pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa, a que considero adequada aos desafios e anseios enfrentados no meu caminhar como pesquisador. Procurando estabelecer pontos de conexão com minha história de vida e o que observava no campo, pude perceber a cada dado desvelado, a cada etapa consolidada da pesquisa o rompimento de uma visão de mundo de um paradigma positivista, o qual enfatiza a objetividade, a neutralidade e o distanciamento como pesquisador.

Neste processo, passei a desenvolver uma visão de mundo mais holística, oportunizando um espaço para reflexões entre as camadas de subjetividades em relação aos dados, acontecimentos e sujeitos da pesquisa. Assim, a abordagem qualitativa contribuiu nessas correlações, não apenas na forma de como conduzir os processos de uma pesquisa no âmbito do Mestrado, mas também no sentido de me formar como pesquisador. Ao longo do estudo pude ampliar a lente mais crítica de meu olhar como pesquisador naquilo que por vezes parecia se apresentar com “dado”, como pronto. A construção de um pensamento mais crítico e por vezes até cético com o que o campo fornecia foi uma etapa de muitos “altos e baixos” no que concerne à minha percepção do vivido e à visão de mundo como pesquisador.

Por muitas vezes, o anseio de encontrar respostas nas formulações que elaborava quase que me conduzia a pular etapas metodológicas; daí uma das inúmeras relevâncias que as orientações objetivaram durante todo o processo de investigação.

Para Alves (1991, p.54), caracterizar a pesquisa qualitativa não é tarefa fácil. As enormes variedades de denominações que compõem essa vertente acabam por dificultar tal entendimento. As classificações que compõem essa perspectiva estão definidas como: naturalistas, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica e construtivista, entre outras. A autora destaca algumas diferenças clássicas do paradigma positivista dos chamados “qualitativos” nesta visão de mundo que distingue as abordagens qualitativas das quantitativas. Para os ‘qualitativos’:

A realidade é uma construção social, da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (ALVES, 1991, p.55).

Segundo Freire (2010, p.22-23), a abordagem qualitativa busca a compreensão mais totalizante daquilo que está sendo investigado. Os recortes propostos nesta abordagem são feitos apenas por necessidade prática, mas, conceitualmente, todo fenômeno é visualizado como integrante de um todo maior, dinâmico e em permanente transformação. A autora acrescenta que na busca de singularidades das conclusões de pesquisas em contraposição às pretensões de generalização é que a pesquisa qualitativa não adere à generalização como princípio.

Considerando a abordagem qualitativa como uma compreensão mais totalizante daquilo que está sendo investigado, conforme Freire escreve, pude perceber no transcorrer da pesquisa e na própria constituição do ser pesquisador uma série de momentos de inquietação e, ao mesmo tempo, de motivações. A tarefa de compreender e estabelecer uma conexão relacionada às experiências musicais dos professores com a música, a comunidade e a escola no contexto da Lei nº 11.769, de 2008, como objeto de estudo deflagrou estas sensações e percepções na medida em que o estudo avançava.

Se, por um lado, constatava momentos de inquietude por vezes pautada pelo anseio de empreender pela primeira vez uma pesquisa com a amplitude que uma pesquisa de Mestrado exige, em cursar pela primeira vez em uma universidade pública como bolsista da CAPES em um Programa de Pós-Graduação de suma representatividade na área da educação musical no Brasil e internacionalmente, que é o PPGMUS/UFRGS, por outro lado as mesmas situações agiam como fatores impulsionadores à medida que a pesquisa avançava.

Outro ponto importante nas relações de como fui me reconhecendo nos 24 meses do Mestrado e o que me motivava foi reconhecer meu interesse em possíveis contribuições para as políticas públicas educacionais. A permanente busca para identificar pontos de interseção da pesquisa e suas possíveis contribuições para a inserção da música na escola neste momento ímpar que se vive nas políticas

públicas educacionais, em especial com a aprovação da Lei Federal nº 11.769, de 2008, também foi um fator determinante nestes critérios de propósitos e de motivos para realizar a pesquisa.

Neste sentido, Denzin e Lincoln (2006) apontam que a pesquisa de caráter qualitativo se caracteriza a partir de uma abordagem naturalista e ao mesmo tempo interpretativa; ou seja, procura interpretar os fenômenos a partir dos fatos ocorridos por parte dos participantes da investigação em termos “dos significados ocorridos” em experiências vinculadas ao cotidiano do indivíduo.

Dessa forma, em meu período como mestrando enfrentei desafios intelectuais estimulantes com os quais obtive grande crescimento profissional, resultado de minha inserção na área da educação musical tanto na perspectiva profissional quanto na acadêmica.

Saber enfrentar os acontecimentos e desafios que o próprio campo fornecia no percurso da pesquisa, em seus diferentes momentos, não podendo recorrer a nenhum manual de como fazer e reconhecer que não existem receitas prontas, uma fórmula de como fazer, sem tropeços e sem erros foram ensinamentos que a abordagem qualitativa me proporcionou.

3.2 O ESTUDO DE CASO

Segundo Stake (1994), escolher o estudo de caso não significa fazer uma escolha metodológica, mas a opção pelo objeto a ser estudado. De acordo com o autor, o caso pode variar do simples ao complexo, concentrar-se em um grupo de pessoas ou mesmo em apenas um indivíduo, uma organização, comunidade, enfim, não se limitando a uma unidade de estudo apenas. A partir das definições de Stake, esta pesquisa aborda um estudo coletivo de casos ou multicasos. Entendido como “um estudo tipo instrumental estendido a vários casos” (STAKE, 1994, p. 237).

Os casos selecionados e propostos para esta pesquisa são os pólos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB, que agregaram mais outros 28 municípios adjacentes a estas localidades que participaram da referida ação de extensão pelo Proext 2011/MEC-SESU /2010. A pesquisa contou com a participação de 36 professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental das redes municipais de ensino dessas localidades.

Em se tratando da seleção das localidades, grupos ou indivíduos relacionados ao estudo de caso, Yin (2005) destaca como uma etapa importante na construção e efetivação da futura investigação as localidades a serem estudadas. O autor alerta que algumas pesquisas oferecem diversas opções de casos qualificados a serem estudados, porém se faz necessário escolher apropriadamente o caso a ser investigado. Assim, o “objetivo do procedimento de triagem é ter certeza de que você identifica os casos adequadamente antes da coleta formal dos dados” (YIN, 2005, p.103).

A escolha dos polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB como *locus* de investigação da pesquisa se deu inicialmente por questões relacionadas a um possível apoio logístico e suporte da coordenação local de cada polo, uma vez que tive oportunidade de estabelecer certo grau de envolvimento com os coordenadores dos referidos polos nos encontros promovidos na UFRGS. Estes encontros fizeram parte de ações de planejamento e execução da coordenação geral do Programa de Extensão. Outros aspectos importantes na escolha destas localidades estão relacionados a questões de interesse pessoal e identificação pessoal, uma vez que vislumbrei empreender uma pesquisa no Sul e no Nordeste brasileiro, o que, por consequência, imaginava impactar em minha formação acadêmica, profissional e pessoal ao conhecer distintas culturas dos campos de estudo. Outro fator importante de relacionar foi a própria repercussão do curso nas comunidades, uma vez que estes polos foram, dentre os demais, os polos com maior adesão de professores.

3.3 SOBRE A PESQUISA NA *WEB*

3.3.1 Sobre a *web*: a internet no Brasil

A internet como um meio de comunicação em expansão pode oferecer diversas oportunidades para a realização de pesquisas. Segundo Malhotra (2006), as pesquisas realizadas com auxílio da Internet estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores.

O uso da internet está cada vez mais presente na vida de uma parcela de brasileiros. De acordo com o estudo realizado pelo IBGE entre os anos de 2005 e 2008 em uma Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, o número de

usuários de internet no Brasil cresceu 75,3% no período de investigação. Segundo a pesquisa, os dados revelaram que aproximadamente 56,4 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais acessavam a internet (34,8% do total) no ano de 2008, enquanto em 2005 esse número era de 31,9 milhões.

Segundo matéria baseada no relatório da Nielsen Online – a internet se consolida como uma das mais importantes revoluções do último século, divulgada no site do *Correio Braziliense*, a matéria sinaliza entre os temas abordados às revoluções que a internet vem causando nas relações de comunicação entre as pessoas. De acordo com o texto, a internet vem decretando a aposentadoria de meios de comunicação como telefone e fax, uma vez que a rede diminuiu distâncias e acabou com fronteiras. Cada vez mais pessoas e empresas utilizam ferramentas como e-mail, bate-papo instantâneo e serviços de voz sobre IP (VoIP) para se comunicar, trocar arquivos e documentos e realizar reuniões e videoconferências.

A internet também trouxe mudanças de hábitos e costumes, afirma o relatório. As novas gerações, por exemplo, acostumaram-se a se reunir com amigos em sites de redes sociais. Segundo o documento, 80% dos internautas brasileiros visitaram redes de relacionamento e blogs ao longo de 2008, sendo esse tipo de site o que mais cresce em visitação na *web* e fica atrás apenas de páginas de busca, portais e *software* para PCs.

Castells (2004) destaca os processos comunicativos como a base da atividade humana, e o modo como as pessoas se comunicam está passando por grandes transformações com o uso da internet, que se configura como o primeiro meio que permite a comunicação de muitos para muitos a uma escala global e no tempo escolhido pelas pessoas. Atualmente, as principais atividades econômicas, sociais, políticas e culturais estão estruturadas através da internet. Dessa forma, é possível observar que a internet está desenvolvendo um importante papel no processo comunicativo entre os indivíduos, seja para fins como o trabalho, pesquisas e lazer.

3.3.2 A internet no âmbito das pesquisas

No âmbito das pesquisas por meio da internet, Kotler (2006) enfatiza que o processo de pesquisa pode ser classificado como um processo comunicativo entre o pesquisador e o pesquisado. Assim, o autor vê esse modo como um meio de

comunicação, e a internet ocupa papel fundamental nessa cadeia, uma vez que pode oferecer várias oportunidades a serem exploradas para a realização de pesquisas, em vista de todas as possibilidades que são inerentes ao uso desse tipo de tecnologia.

Para Freitas *et al.* (2006, p. 33-36), com a *web* é possível lançar uma enquete no início do dia e divulgar seus resultados no final do mesmo dia ou imediatamente. Os prazos para a reprodução do questionário, preparação e envio pelo correio são reduzidos a alguns poucos instantes necessários para enviar um correio eletrônico para uma lista de difusão, além de questões relacionadas à economia deste tipo de serviço, que em geral são inversamente proporcionais ao volume de dados efetivamente coletados.

Os autores pontuam como uma vantagem sobre as “antigas práticas” em relação à qualidade do suporte multimídia, como nos formulários via *web*, que podem muito facilmente ser incrementados com cores, ilustrações, uso de animações, uso de ícones, gravuras, imagens e sons, entre outros. A acessibilidade e a interatividade também são trazidas pelos autores com possibilidades de controles de retorno aos respondentes (FREITAS *et al.*, 2006, p.33-36).

Com o uso das novas tecnologias as pesquisas via *web* ganham força e vigor. Não se trata apenas de automatizar os processos e disponibilizá-los online, mas de tornar interativo todo o processo: da seleção da população a questionar até a divulgação de relatórios (estes mesmos interativos), os retornos, o tempo de resposta, a riqueza de apresentação facilitando a comunicação, o fato de não ter fronteiras (podendo atingir a todos) a possibilidade de acompanhamento evolutivo, a obtenção de bases prontas sem passar pela digitação, a produção de relatórios parciais e evolutivos, enfim, o processo de pesquisa inicia um novo roteiro. É a passagem dos métodos tradicionais a um universo ainda não totalmente explorado de funcionalidade e possibilidades (FREITAS *et al.*, 2006, p.31).

A primeira geração de pesquisas de mercado (anos 50-70) era somente manual, utilizando papel, caneta e calculadora. Em seguida, com a informática, a microinformática e os sistemas estatísticos, surgiu a segunda geração (anos 70-80), capaz de automatizar grande parte das atividades. Nos anos 90, com a união da informática e do telefone (telemática), da trivialização dos códigos de barras e da leitura óptica, assim como o progresso da síntese vocal e do reconhecimento da fala, surgiu uma nova geração de tecnologias, praticamente automatizável. Hoje, a

web associa a estas possibilidades de coleta e tratamento a força de uma rede capaz de atingir potencialmente milhares de respondentes dispersos geograficamente e de lhes submeter - ao mesmo tempo - texto, imagem e som, registrando e tratando quase instantaneamente as atitudes e os comportamentos dos “ciberentrevistados” (GALAN; VERNETTE, 2000).

O quadro a seguir apresenta uma síntese dessas gerações de pesquisas, organizadas de acordo com a natureza do estudo.

Quadro 1 - Gerações de pesquisa

Geração de pesquisas	Estudos quantitativos	Estudos qualitativos
1ª geração: estudos manuais	face a face, correio, telefone, calculadora	face a face, microfone, vídeo
2ª geração: estudos informatizados	cartões perfurados, sistemas	análise léxica
3ª geração: estudos automatizados	autômatos, scanning	reconhecimento de voz
4ª geração: estudos on-line	Internet, Minitel (francês)	Internet

Fonte: GALAN; VERNETTE, 2000, p.40.

3.3.3 Sobre os motivos de escolha com o uso da *web*

Para esta pesquisa, o uso da internet foi determinante no planejamento, na divulgação e na execução do estudo. Um dos pontos mais nevrálgicos para a escolha do campo referia-se à viabilidade para a execução da pesquisa. Após a seleção do *locus* de investigação, busquei entre vários métodos e instrumentos de pesquisa aqueles que seriam mais adequados ao procurar estabelecer as condições para a aplicabilidade da pesquisa.

Considerando a extensa distância geográfica entre as cidades Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB, conjuntamente com meu local de moradia e profissional, que está situado na cidade de Porto Alegre/RS, foi possível encontrar na *web* uma alternativa como estratégia para contemplar minha inserção no campo de estudo na realização da pesquisa. Além de objetivar a viabilidade da pesquisa

concernente à distância entre os polos, outros fatores também foram decisivos na escolha desse tipo de estratégia.

Nesse sentido, posso citar como exemplo a gestão do tempo do Mestrado em seus 24 meses e as condições financeiras para minha inserção nos campos propostos. Toda a praticidade que envolve o uso da internet, seja em relação ao tempo, ao custo financeiro para viagens ou à própria agilidade na manipulação dos dados, congregaram este conjunto de fatores na escolha da *web* como parte integrante nos caminhos metodológicos adotados.

Para Galan e Vernet (2000), o processo tradicional de pesquisa é, por vezes, limitado em função de seu custo, tempo, dispersão geográfica ou intensidade de trabalho, o que pode ser amplamente resolvido com o uso da tecnologia *web*. Conforme apontado no quadro das gerações de pesquisa, indicadas anteriormente, segundo os autores após os estudos manuais, informatizados e automatizados, a *web* ganha força na realização de pesquisas, uma vez que oferece a possibilidade de um novo salto tecnológico para a coleta e o tratamento de dados relativos aos estudos.

As atividades de impressão, postagem, entrevistas ou entrada de dados podem ser reduzidas com o uso da internet. Para Pitkow (1994), é importante considerar que o espaço de tempo entre o momento em que a informação é coletada e a divulgação dos resultados sofre considerável diminuição. A acessibilidade universal das tecnologias de informação é outro fator a ser considerado. O autor acredita que a acessibilidade das tecnologias de forma universal significa que a população de usuários pode ser extremamente diversa e rica em termos de experiências, características, habilidades e retornos.

Segundo Simek (1999, p.79), muito embora as pesquisas interativas via *web* (em especial e-mail e formulários *web*) tenham dado um grande passo nos últimos tempos e se tornado solução em termos de comunicação e aplicação de pesquisas, seu uso é ainda bastante recente, sendo uma ferramenta de pesquisa um tanto desconhecida na área de Ciências Sociais, sobretudo na qual mais precisa ser conhecida em termos de implicações metodológicas.

Nesse sentido Janissek (2000), considera a *web* como uma das tecnologias de maior influência em difusão de informações e interatividade, definindo-a como uma ferramenta indispensável para a aquisição de dados, coleta de respostas e

apresentação de resultados, revolucionando a maneira como as equipes de pesquisas vêm conduzindo seus estudos.

Diante do exposto, ainda que apoiado em elementos que justificavam minha escolha para tal procedimento, percebi que teria uma série de desafios em minha preparação com as competências e habilidades inerentes a esse tipo de tecnologia. Em se tratando de uma metodologia qualitativa, a utilização da *web* como estratégia na definição do caminho metodológico exigiu inúmeras reflexões e aprofundamentos que pudessem ajudar a visualizar como possível esta escolha.

3.4 SOBRE A PREPARAÇÃO EM PLATAFORMAS DIGITAIS

Como uma primeira etapa preparatória para a divulgação da pesquisa foi necessário efetivar uma capacitação em *software* específico para a consolidação da coleta de dados por meio da internet e toda a tecnologia que está envolvida nesse tipo de estratégia.

Mesmo calcado em elementos que justificavam a escolha, seja nos quesitos do tempo, da dispersão geográfica, do custo financeiro ou da praticidade já mencionados, sempre estive ciente de que seria necessária uma preparação substancial considerando a dinâmica envolvida no manuseio de *softwares* com a internet.

Anteriormente às demandas desse estudo já sinalizava meu interesse pelo uso da internet como ferramenta e aporte para a comunicação de pesquisas na área da educação musical, muito embora pouco soubesse como abordar a metodologia qualitativa com o uso da *web*, quanto menos como manipular um *software* específico para esta finalidade. Daí a necessidade de buscar uma capacitação que atendesse minhas expectativas na operacionalização das etapas referentes à formatação dos questionários, à comunicação da pesquisa, à coleta e à análise dos dados. Para que isso ocorresse, realizei capacitações na interface digital, a qual serviu de aporte tecnológico na coleta e na análise de dados entre os meses de setembro e dezembro de 2011 na cidade de Porto Alegre/RS.

Estas capacitações ocorreram no centro empresarial SOFTSUL em Porto Alegre/RS para um grupo de seis pesquisadores que ocupavam, na ocasião, diversas funções no Programa de Extensão, representando os demais polos que o Proext 2011/MEC-SESU /2010 abrange.

A participação dos demais pesquisadores durante o período de capacitação se deu inicialmente na tarefa de todos estarem aptos a trabalhar no *software* para a compilação dos dados relativos ao Proext 2011/MEC-SESU /2010. Estes dados estão vinculados à elaboração de um banco de dados estipulado como uma das metas previstas no Programa de Extensão e encontram-se disponíveis no relatório final. É importante registrar que, além deste objetivo, houve por parte dos pesquisadores o interesse de cada um para futuras pesquisas nessa perspectiva. Nesse momento me familiarizei com o *software Sphynx Léxica-V5*.

A aquisição do *software Sphynx Léxica-V5* deu-se através de contratação de licença junto à empresa detentora dos direitos da tecnologia por meio de dispensa de licitação, uma vez que se enquadrava nesta modalidade de contratação. Os recursos para a aquisição já estavam previstos no Programa de Extensão quando da seleção dos projetos junto ao MEC/SESU. Assim, para o manuseio com o *software Sphynx Léxica-V5*, que não se caracteriza como um *software* livre, deu-se como aquisição de patrimônio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e encontra-se disponível para outras pesquisas.

A utilização por demais pesquisadores em outras demandas de pesquisas do PPGMUS, em especial ao Grupo Educação Musical e Cotidiano, foi pensada já no princípio das negociações com a empresa e no próprio desenvolvimento do projeto, para que a aquisição do *software* pudesse contemplar, além das necessidades inerentes às ações do Programa de Extensão, também uma forma de trazer para os demais pesquisadores a possibilidade de utilizarem essa tecnologia em suas futuras pesquisas.

Como citado anteriormente, esta tecnologia foi disponibilizada para outros pesquisadores do PPGMUS/UFRGS com acesso ao *software* via um *notebook* onde a licença foi cadastrada. Este procedimento permitiu a utilização do *software* em diversos espaços sem necessariamente depender de um local fixo para seu uso, uma vez que a licença contratada permitia o registro em um computador apenas.

Foram contratados, além da licença do *software*, serviços de assessorias técnicas para a compilação dos dados do Programa de Extensão, uma vez que o *software* também traz a possibilidade de lançamento de dados independentemente da interação com a internet. Assim, foi possível o desenvolvimento de um banco de dados com as informações da ação extensão.

É importante frisar que sem este suporte proporcionado não seria possível realizar as aquisições e capacitações pelo alto custo envolvido na contratação. Posso afirmar que para esta pesquisa de Mestrado a dinâmica exposta foi outro ponto determinante na viabilidade para a execução da pesquisa.

Para concluir, as interfaces digitais e/ou *softwares* de pesquisa, conforme o *software Sphynx Léxica-V5* escolhido como instrumento de coleta e análise de dados, trazem como alternativa para os formulários e suas possibilidades de pesquisa uma abordagem tanto qualitativa como quantitativa, com questões do tipo abertas ou fechadas. De acordo com as variantes de resposta obtidas nos resultados, os dados poderão ser tratados de uma ou outra forma, sendo que deverá sustentar a abordagem metodológica escolhida.

3.5 O INSTRUMENTO DE PESQUISA

3.5.1 A opção pelo questionário

Ao coletar informações no que diz respeito aos fenômenos humanos, é facultado ao pesquisador, de acordo com a natureza do que se busca estudar do fenômeno, dos problemas de pesquisa, utilizar-se de vários procedimentos. Ao consultar documentos sobre a questão de investigação, encontrar essa informação observando o próprio fenômeno ou, ainda, interrogar pessoas que o conhecem, é passível ao pesquisador definir qual procedimento ou conjunto de procedimentos melhor se adéqua ao propósito de sua investigação (LAVILLE; DIONE, 1999).

Para ter informação sobre um acidente, pode-se ler o que o jornal refere ou interrogar as testemunhas, a menos que seja o próprio observador uma dessas testemunhas, tendo assim a informação "de primeira mão" (LAVILLE; DIONE, 1999, p.176).

Para Quivy e Campenhoudt (1995), definir um procedimento é uma maneira de avançar, de progredir em direção a um foco, a um objetivo. Explicitar o procedimento científico adotado consiste em apontar os princípios fundamentais a serem utilizados na prática em qualquer trabalho investigativo. Dessa forma, para os autores, os métodos se apresentam como formalizadores particulares do

procedimento, trajetos distintos concebidos para estarem mais adaptados aos fenômenos ou domínios estudados.

Com muita frequência, o pesquisador necessita coletar dados fazendo perguntas sobre o assunto que está sendo investigado. Para Bêni (1998, p.149), existe quatro tipos clássicos de fazer levantamentos utilizando-se de dados primários, quais sejam: a) entrevista pessoal, b) pesquisa feita pelo telefone, c) questionário remetido pelo correio, e d) preenchimento do questionário pelo entrevistado na presença do pesquisador, ou para ser entregue ao pesquisador algum tempo depois de ser preenchido.

Nesta pesquisa utilizei o questionário autoadministrado como técnica para a coleta dos dados. A elaboração, estruturação e concepção dos questionários da pesquisa foram possíveis com o uso mediado pelas novas tecnologias, uma formatação de questionário utilizando-se de uma série de recursos oferecidos pelo *software Sphynx Léxica-V5*.

Esta ferramenta digital permitiu reduzir o tempo de coleta e minimizou erros de transferência manual das respostas para um banco de dados, além de ter viabilizado a alimentação do banco de dados *on-line* e as respectivas tabulações das respostas recebidas.

Na estruturação de formulários vinculados a plataformas digitais, os *softwares* apresentam características próprias, que carregam consigo estruturas práticas e, ao mesmo tempo, complexas. Neste sentido, trago algumas reflexões sobre as tramas envolvidas no uso de questionários via *web* e aponto para além das praticidades envolvidas uma série de fatores que, de certa forma, tornam essa perspectiva também complexa.

Segundo Freitas *et al.* (2006), um número crescente de pesquisas de mercado está usando recursos *web* para coletar dados de diferentes populações, em especial questionários *surveys* via e-mail. Devido ao impacto positivo desse tipo de solução – seja em relação ao fator econômico, seja em relação à taxa de adoção por parte dos pesquisadores, seja no que diz respeito aos prazos de pesquisa drasticamente reduzidos –, isto merece ser mais investigado, questionando controles como origem do dado (quem respondeu?), duplicidade (n e-mails de uma mesma pessoa?), controle na definição da amostra (comunidades internas? definição de comunidades?), amostragem (valor científico?), representatividade, taxa de resposta, qualidade dos dados, segurança nos dados (senha de acesso?), qualidade

da base de pesquisa, eficiência relativa da via eletrônica em relação a outras vias tradicionais, riqueza dos dados coletados, confidencialidade etc.

Ainda de acordo com Freitas *et al.* (2006), essas questões metodológicas são abordadas por diversos autores, dentre eles Aragon *et al.* (2000, p.31), Galan e Vernetta (2000), Smith (1997) e Simsek (1999, p.80-81).

Ainda sobre as implicações em procedimentos de pesquisa via *web*, Freitas *et al.* (2006) pontuam que, apesar da não-interação direta com alguém, existem fortes possibilidades de controle na forma segundo a qual as questões são lançadas. Inicialmente em contraponto aos *surveys* via correio, o respondente da pesquisa pode ser moderado, assim como no procedimento face-a-face. Para ilustrar esse tipo de interatividade, é possível ver que as questões podem ser exibidas sequencialmente e controladas por procedimentos de restrições de exibição, ou seja, a questão de número x somente será exibida se respostas específicas já tiverem sido dadas.

Outra interação possível é oferecer *links* hipertexto no questionário para explicar palavras técnicas, fornecer maiores informações, entre outras possibilidades. Neste caso, o respondente está seguro de ter entendido a questão e, conseqüentemente, uma maior segurança poderá ser aportada às respostas.

3.5.2 Construindo o roteiro de questões

Durante a etapa de elaboração dos questionários, mais especificamente sobre o roteiro de questões, cabe pontuar que essa etapa se dividiu em dois momentos: um de ordem técnica (o questionário e o *software*) e o outro de ordem científica (a elaboração das questões).

O primeiro momento, o de ordem técnica, foi a primeira etapa a ser consolidada, em especial no desenvolvimento dos formulários no *software*. Esta etapa ocorreu de forma a caracterizar-se como um “ensaio” do que seria aplicado como formulário na versão final. Ela funcionou como um “pré-teste” da versão final, uma vez que permitiu colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos nas capacitações que havia experimentado com *software* sem, necessariamente, utilizar as questões finais e definitivas do estudo. O maior desafio a partir desse momento estava relacionado não mais a questões de ordem técnica, mas ao que queria realmente saber, aonde queria chegar, e como perguntar.

Durante todo o processo da pesquisa foi possível, na medida em que surgiam alguns *insights* em relação ao tema de pesquisa, objetivar por meio de diversas “frentes de apropriação” e me arraigar em temas e questões que pudessem auxiliar na construção do roteiro de questões.

As “frentes de apropriação” citadas anteriormente referem-se às diferentes leituras que realizei durante todo o processo da pesquisa, à participação em seminários na área da educação, educação musical, da cultura, das políticas públicas educacionais, em defesas de Mestrado e Doutorado realizadas no PPGMUS/UFRGS e na FACED/UFRGS em diferentes perspectivas, à participação em eventos e congressos, às rodas de conversa com colegas, às participações em pesquisas no Grupo Educação Musical e Cotidiano, além, é claro, ao que observava nos campos de estudo e nas orientações realizadas.

Durante a formulação do problema de pesquisa, cujo momento ocorreu antes mesmo do desenvolvimento do roteiro de questões, já me questionava sobre quais questões abordaria, que sequência de questões iria apresentar, qual era realmente o meu objetivo e quais contribuições estas questões poderiam trazer para a pesquisa e, conseqüentemente, para a área da educação musical. Se, por um lado, buscava um distanciamento de possíveis generalizações naquilo que buscava para meu roteiro de questões, por outro foi necessário objetivar algumas hipóteses iniciais para a construção do instrumento de pesquisa.

Um dos maiores desafios percebidos durante todo o processo da pesquisa esteve relacionado à própria gênese naquilo que investigava e buscava externar em um projeto de pesquisa. Na medida em que me aprofundava na literatura e nas “frentes de apropriação” funcionando como um conjunto de saberes, ao mesmo tempo em que avançava no entendimento de uma série de questões, isso me colocava em uma situação de precisar sair de uma zona de conforto naquilo que já havia compreendido e que, por vezes, quase que cristalizava como “líquido e certo”. Entre aquilo que considerei como um projeto final e o apresentado inicialmente para a seleção do Mestrado e o projeto apresentado no colóquio do PPGMUS/UFRGS ao final do primeiro ano do Mestrado, muitas versões foram apresentadas, modificadas e “desmontadas”. Nesse sentido, a obra de Quivy e Campenhoudt, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, contribuiu de forma significativa nas etapas de todo o “pensar o procedimento”. Para os autores, encontrar a problemática de pesquisa relaciona-se a uma pergunta de partida a qual é a maneira de interrogar os

fenômenos estudados; ou seja, este momento constitui uma etapa da investigação, entre a ruptura e a isolação. Os autores ainda dizem que, “na prática, construir a sua problemática equivale a formular os principais pontos de referência teórica de sua investigação: a pergunta que estrutura finalmente o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias gerais que inspirarão a análise” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1999, p.89-90).

Portanto, pensar em um roteiro de questões é estar consciente daquilo que realmente se deseja investigar, do que se quer saber estando aberto para mudanças na medida em que o campo e as vivências vão deflagrando durante o processo da pesquisa. É estar preparado para abrir mão de algumas “conquistas” para uma desconstrução, para um abrir mão em busca do “novo, novamente mais novo”.

3.5.2.1 De onde parti

Conforme citado anteriormente, durante todo o processo de pesquisa pude observar que, na medida em que surgiam alguns *insights* do problema de pesquisa e, conseqüentemente, das questões de pesquisa, novas possibilidades surgiam em meio a uma imersão daquilo que vivia, seja no campo prático, seja no campo das reflexões. Esta imersão esteve relacionada e mediada pelas diferentes “frentes de apropriação” que apontei anteriormente, o que me possibilitou uma relativização daquilo que permeava meu dia-a-dia com os objetivos do estudo.

Nos meses de novembro de 2011 a maio de 2012 participei de um projeto intitulado Diversidade nas práticas musicais: um olhar para a vitalidade cultural na comunidade de Salvador do Sul/RS, em uma parceria institucional entre a UFRGS e Prefeitura de Salvador do Sul. Este projeto está registrado no Sistema de Extensão UFRGS: ação [18579] *Música na Escola: Mapeamento para o Diagnóstico de equipamentos culturais e práticas na educação musical*, como um desdobramento das ações do Programa de Extensão "Música, Cotidiano e Educação".

O projeto teve como meta central apontar algumas possibilidades considerando as limitações atualmente identificadas para a mensuração da vitalidade cultural da comunidade e o estabelecimento de indicadores culturais no segmento da música que possam servir tanto para medir a produção cultural de bens e serviços, os gastos das famílias e do governo, e as características da mão-de-obra ocupada desse setor como para identificar estratégias para o

desenvolvimento de políticas educacionais e socioculturais pensando no desenvolvimento local e nacional.

A pesquisa pretendeu mapear e diagnosticar equipamentos e práticas culturais na comunidade de Salvador do Sul/RS, identificando suas relações com as práticas musicais vivenciadas nas escolas, a partir de uma pesquisa qualitativa e quantitativa com gestores públicos, representações da comunidade local e comunidade escolar, para a publicação e sistematização dos resultados para o sistema de informação da cultura e educação no município.

A proposta teve como ponto culminante a produção de um documentário de cuja equipe executora fiz parte e de um relatório quali-quantitativo para a divulgação dos resultados que se originaram a partir de uma sociografia musical efetuada no município de Salvador do Sul/RS. Para o elenco das questões que compuseram esse instrumento de pesquisa, estive diretamente ligado com outros pesquisadores na formulação das questões de pesquisa e, conseqüentemente, com todo o aporte teórico e metodológico que viabilizou a execução da sociografia musical com a participação de mais de 400 respondentes do município.

Essa etapa foi de suma importância para minha pesquisa de Mestrado, pois trouxe condições de relacionar a sociografia musical com a pesquisa de Mestrado a qual empreendi. A sociografia musical realizada no município de Salvador do Sul/RS não teve relação direta na escolha desse município como um dos campos propostos para o estudo do Mestrado, uma vez que a seleção das localidades se deu anteriormente a este projeto.

Porém, foi possível encontrar nesta ação pontos de intersecção com a pesquisa de Mestrado nesse emaranhado de conceitos, reflexões, inquietações e proposições que objetivava para a construção do problema de pesquisa e do roteiro de questões. Alguns dos pontos de intersecção se relacionam no que tange direta ou indiretamente à análise de estudos e pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento sobre metodologias, tecnologias de coleta, sistematização de informações educacionais e culturais.

Outros pontos importantes estão relacionados ao levantamento de dados de informações referentes à educação e à cultura no município de Salvador do Sul, conjuntamente a instituições como IBGE e INEP, à análise de práticas culturais e musicais desenvolvidas na comunidade e na comunidade do entorno da escola do município de Salvador do Sul, à identificação de práticas musicais desenvolvidas

nas escolas da comunidade do município, à interpretação nas relações entre práticas existentes na comunidade do entorno da escola e suas potencialidades para a educação musical escolar e para a vitalidade cultural no município e região e às discussões entre as relações entre educação musical desenvolvida na escola e a vitalidade cultural da comunidade em que está inserida.

Ocupando-se de questões relacionadas à música, a educação e a cultura, os objetivos do projeto “Diversidade nas práticas musicais: um olhar para a vitalidade cultural na comunidade de Salvador do Sul/RS” serviram como aporte nas conjecturas estabelecidas e apresentaram pontos de convergência, complementar entre o projeto e a pesquisa do Mestrado.

3.5.2.2 A distribuição das questões e o desafio das questões tipo abertas e fechadas

Segundo Bêrni (1998, p.158), o questionário é um instrumento que é constituído de módulos de questões ou sequências de questões fundamentais onde traz uma série de possibilidades relacionadas a uma variável qualitativa ou quantitativa, relacionada a um tema. Para o autor, a concepção das questões investigativas para a não-indução dos respondentes e possíveis afunilamentos nos questionamentos constituintes do instrumento é primordial para a validação do instrumento.

Quando propostas, os questionamentos podem apresentar uma sequência na elaboração dos questionários do tipo afunilamento - *funnel sequence*, ou uma sequência com afunilamento invertido - *inverted funnel sequence*. Em ambos os casos, cada questão sucessiva está relacionada com a antecedente e ambas as técnicas permitem construir uma rede de sentidos e atribuir diferentes perspectivas ao respondente (BÊRNI, 1998). Dessa forma, cabe ao pesquisador definir qual variável lhe interessa mais ou menos, podendo ou não corroborar a abordagem metodológica adotada. Seja qual for a técnica utilizada proposta para uma sequência de perguntas, é importante considerar o afastamento numa possível influência na condução ou indução do pesquisador ao respondente (BÊRNI, 1998, p.158-159).

Partindo dos apontamentos de Bêrni, passei a lançar em um bloco de anotações diversas idéias que foram surgindo no transcórrer da pesquisa. As questões que foram lançadas para este primeiro momento por vezes pareciam um pouco deslocadas, ou até sem sentido nesta fase; afinal, eram apontamentos iniciais

que fui armazenando para uma futura utilização e que assumia, naquele momento, um caráter exploratório como um conjunto de “pré-questões”, um “ensaio de questões”.

Após esta etapa do “ensaio de questões” das “pré-questões”, somaram-se ao primeiro esboço do instrumento de pesquisa parte das questões aferidas na sociografia musical do projeto anteriormente mencionado. Nesse momento, foi possível vislumbrar algo mais perto do roteiro adotado como definitivo; afinal, já era possível ter uma boa vivência nas chamadas “frentes de apropriação”, as quais me permitiam ter mais segurança naquilo que queria perguntar. A partir deste momento, comecei a lançar mão das questões não mais em um bloco de anotações, mas no *software*, a fim de “testar” uma ordem de apresentação e uma simulação das possíveis respostas direcionada aos futuros respondentes do estudo.

Assim que terminei os lançamentos de todas as questões, tanto aquelas que já vinha armazenando ao longo da pesquisa quanto as relacionadas à sociografia musical no município de Salvador do Sul/RS, foi possível visualizar como funcionaria essa dinâmica de apresentação por meio do *software*, como está ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo de questão extraída do questionário

Pesquisa de Mestrado


Você toca algum instrumento musical?

Sim
 Não

Indique qual ou quais instrumentos musicais você toca:

<input type="checkbox"/> Afoxé	<input type="checkbox"/> Clarim	<input type="checkbox"/> Oboé	<input type="checkbox"/> Tantã (tambor)
<input type="checkbox"/> Atabaque	<input type="checkbox"/> Castanhola	<input type="checkbox"/> Pandeiro	<input type="checkbox"/> Tímpano
<input type="checkbox"/> Bateria	<input type="checkbox"/> Caxixi	<input type="checkbox"/> Piano	<input type="checkbox"/> Tom-tom
<input type="checkbox"/> Bloco sonoro	<input type="checkbox"/> Chimbau	<input type="checkbox"/> Pífaro	<input type="checkbox"/> Trombone
<input type="checkbox"/> Carrilhão	<input type="checkbox"/> Chocalho	<input type="checkbox"/> Rabeca	<input type="checkbox"/> Trompa
<input type="checkbox"/> Agogô	<input type="checkbox"/> Ganzá	<input type="checkbox"/> Rebolo	<input type="checkbox"/> Trompete
<input type="checkbox"/> Acordeão	<input type="checkbox"/> Clarinete	<input type="checkbox"/> Repinique	<input type="checkbox"/> Trompete piccolo
<input type="checkbox"/> Alaúde	<input type="checkbox"/> Craviola	<input type="checkbox"/> Pratos	<input type="checkbox"/> Tuba
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Cravo	<input type="checkbox"/> Reco-reco	<input type="checkbox"/> Viola
<input type="checkbox"/> Bandola	<input type="checkbox"/> Cuica	<input type="checkbox"/> Sino	<input type="checkbox"/> Viola caipira
<input type="checkbox"/> Bandolim	<input type="checkbox"/> Flauta doce	<input type="checkbox"/> Sinos tubulares	<input type="checkbox"/> Viola de doze cordas
<input type="checkbox"/> Bandoneon	<input type="checkbox"/> Flautim ou Picolo	<input type="checkbox"/> Triângulo	<input type="checkbox"/> Violão
<input type="checkbox"/> Banjo	<input type="checkbox"/> Gaita ou Harmônica	<input type="checkbox"/> Saxofone alto	<input type="checkbox"/> Violão de 7 cordas
<input type="checkbox"/> Bombardão	<input type="checkbox"/> Gaitas-de-fole	<input type="checkbox"/> Saxofone barítono	<input type="checkbox"/> Violino
<input type="checkbox"/> Bombardino	<input type="checkbox"/> Guitarra elétrica	<input type="checkbox"/> Saxofone soprano	<input type="checkbox"/> Violoncelo ou Cello
<input type="checkbox"/> Caixa (instrumento)	<input type="checkbox"/> Harmônio	<input type="checkbox"/> Saxofone tenor	<input type="checkbox"/> Zabumba
<input type="checkbox"/> Cavaquinho	<input type="checkbox"/> Harpa	<input type="checkbox"/> Surdo	<input type="checkbox"/> Outro
<input type="checkbox"/> Charango	<input type="checkbox"/> Lap Stell	<input type="checkbox"/> Tambor	
<input type="checkbox"/> Cítara	<input type="checkbox"/> Lira	<input type="checkbox"/> Tamborim	

O questionário apresentava neste momento um ordenamento das questões que considerei mais adequadas conforme os escritos de Bêni. Após inúmeras tentativas de sequência na apresentação das questões, foi possível chegar a uma versão com as características de não-indução dos respondentes e possíveis afunilamentos. Assim, com o uso do *software* tinha naquele momento a possibilidade de visualizar o que chamei de primeiro roteiro de questões como o uso do *software*.

É importante frisar que, para a definição das questões, busquei nas opções de resposta apresentadas aos futuros respondentes algumas opções que pudessem auxiliar e dinamizar o processo como um todo. As respostas indicadas para cada questão caracterizaram-se em dois formatos básicos: questões do tipo abertas e as questões do tipo fechadas.

Nesse sentido, para Freitas *et al.* (2006), as questões de tipo abertas e fechadas dizem respeito à forma de apresentação das opções de respostas ofertadas ao respondente. De acordo com os autores, a maneira de fazer as questões relaciona-se em parte com a definição do tipo de questão que será apresentada, sendo as do tipo fechadas as que trazem junto da questão algumas opções de resposta previamente elencadas. A questão é do tipo fechada quando a lista de categorias de respostas é comunicada ao respondente, quando se ajuda o respondente a responder, propondo-lhe escolher a partir de uma lista; já as questões do tipo aberta apresenta para o respondente a possibilidade de serem respondidas sem a apresentação de algumas respostas como alternativas. As questões do tipo abertas são utilizadas quando inexistente um tipo de indicação sobre como o respondente deve formular sua resposta (FREITAS *et al.*, 2006).

A maior concentração nos tipos de questões apresentadas, como a versão final do questionário, está associada às questões do tipo fechadas. A utilização desse tipo esteve fundamentada inicialmente nas informações apuradas preliminarmente em relação aos possíveis respondentes em cada localidade investigada e no quanto isso iria depender de análise no tratamento dos dados.

De acordo com as informações fornecidas pelos coordenadores do Proext 2010/MEC-SESU, entre os municípios de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB, conjuntamente com os municípios subjacentes a essas localidades, somavam-se em torno de 220 possíveis respondentes. Daí um dos motivos pela escolha da utilização de questões do tipo fechadas, as quais assumiram um papel central na distribuição das questões; ou seja, busquei questões que, além objetivarem a dimensão do que

se propunha como problema de pesquisa, auxiliassem no processo de coleta e análise dos dados.

As questões do tipo fechadas foram adotadas como questões prioritárias para a pesquisa, em vista do número elevado de possíveis respondentes projetados inicialmente nas localidades, além do dimensionamento do questionário, cuja primeira versão previa em torno de 40 questões.

Em relação às tipologias das questões, Laville e Dione (1999) dizem que alguns temas abordados podem, algumas vezes, deixar as pessoas incomodadas e compeli-las a esconder o fundo de seu pensamento, às vezes para proteger sua autoimagem ou por outras razões que ficarão inevitavelmente ignoradas do pesquisador.

[...] há a impositividade das respostas predeterminadas que pode também falsear os resultados, limitando a expressão correta e nuance das opiniões. Um interrogado pode ver-se forçado a escolher uma resposta que não corresponda ao fundo de seu pensamento, simplesmente porque sua "verdadeira" resposta não aparece na lista: selecionando então a melhor aproximação dessa resposta, fornece uma indicação às vezes bastante afastada do que ele realmente pensa (LAVILLE; DIONE, 1999, p.185).

As escolhas dos tipos de questões não se definem apenas por questões de viabilidade e objetividade, mas também por questões de subjetividade. Existem outros pontos a se considerar na análise de como encontrar a definição e de como elaborar o questionário e suas opções de resposta.

Um pesquisador pode, por exemplo, decidir usar um questionário de respostas abertas. Como o anterior, este compõe-se de questões cuja fórmula e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opiniões de respostas. A impositividade evocada antes desaparece, o interrogado acha simplesmente um espaço para emitir sua opinião. Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 185).

Dessa forma, fui construindo o roteiro de questões considerando diversos fatores na escolha de quais questões iria utilizar, em que ordem as apresentaria, quais respostas ofereceria como alternativa, o tamanho do questionário, que tipo de

apresentação utilizando os multimeios que o *software* disponibiliza, quais questões se relacionavam com as anteriores, quais ferramentas de interatividade utilizar para pular determinadas questões de acordo com certas respostas, quais as diferenças do instrumento aplicado para os grupos de professores dos polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB, quais seriam os temas centrais das questões apresentadas, se consideraria apresentar eixos temáticos no formulário, enfim, uma série de possibilidades, objetividades e subjetividades impressas em um documento virtual.

Ainda sobre a consolidação do questionário, Laville e Dione (1999) mostram que o questionário normatizado não deixa de ter certas exigências e alguns inconvenientes. As primeiras têm muito a ver com a qualidade dos interrogados, com sua competência, sua franqueza e boa vontade, ao passo que os segundos decorrem frequentemente de problemas nessa matéria:

Assim como os interrogados colocam a si mesmos as perguntas, deve-se presumir que eles compreendem seu sentido, que eles as interpretam como o pesquisador. E claro que as escolhas de respostas ajudam a esclarecer esse sentido, mas não asseguram invariavelmente a uniformidade das interpretações, e o pesquisador não pode sempre julgar facilmente ou levar em consideração a presença possível de interpretações diferentes. De fato, nem sempre é possível que esse pesquisador julgue conhecimentos do interrogado e o valor das respostas fornecidas: um interrogado pode escolher uma resposta sem realmente ter opinião, simplesmente porque se sente compelido a fazê-lo ou não quer confessar sua ignorância. Ou então, tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos, fornecerá respostas bastante afastadas da realidade (LAVILLE; DIONE, 1999, p.185).

Um problema importante na utilização de questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno deles. Pode-se, todavia, estimular o interesse das pessoas por meio de uma carta de apresentação personalizada que, sem deixar dúvida sobre o anonimato do interrogado, lhe explique as vantagens esperadas das consequências da pesquisa. Outras precauções ajudarão a aumentar a taxa de respostas: um questionário curto, atraente em sua apresentação, com questões simples e claras (o que não exclui obrigar o interrogado a refletir), um modo de resposta fácil de compreender e usar e, enfim, um envelope-resposta franqueado para assegurar o retorno dos questionários em caso de distribuição postal. Se o pesquisador teme que os inconvenientes do recurso ao questionário uniformizado o

impeçam de atingir seu objetivo, pode-se voltar para os outros instrumentos e técnicas que se prestam a coleta de testemunhos (LAVILLE; DIONE, 1999, p.185).

3.5.3 Como o questionário foi administrado

Após a consolidação do questionário com o *layout* de apresentação e a ordem das questões ajustadas, é chegada a fase da administração da pesquisa na *web*. Para esta etapa, foi preciso garantir a divulgação da pesquisa, a catalogação do *mailing* dos futuros respondentes, o acompanhamento e a monitoração da pesquisa na adesão ou não dos respondentes ao questionário e a análise dos dados.

Para Freitas *et al.* (2006), os processos envolvidos nas pesquisas *on-line* encontram pontos em comum com as pesquisas tradicionais. Para os autores, algumas etapas têm relação direta, entre pesquisas *on-line* e as pesquisas tradicionais, porém, para eles, as pesquisas *on-line* apresentam alguns facilitadores no processo:

O processo de pesquisa *on-line* assemelha-se ao processo tradicional de pesquisa, envolvendo as fases de preparação do terreno, publicação ou aplicação da pesquisa, tratamento dos dados e divulgação dos resultados. Com a Internet, várias destas etapas do processo podem ser facilitadas e tornadas interativas a partir da publicação *on-line*, especialmente na etapa de publicação ou aplicação da pesquisa e divulgação dos resultados (FREITAS *et al.*, 2006, p.47).

Antes mesmo da publicação da enquete na *web* para o público alvo, requer-se primeiramente que seja feito seu registro em um servidor específico para essa finalidade, sendo essa a primeira etapa no processo de divulgação, coleta e análise dos dados via *web*. A alocação e/ou hospedagem da pesquisa em servidor específico é de suma importância no processo, pois se apresenta como condição *sine qua non* para o funcionamento da enquete na *web*. Assim, foi necessária a contratação desse serviço para a alocação da pesquisa em servidor específico.

Dessa forma, foi requisitado junto à Secretaria do PPGMUS/UFRGS um auxílio/verba de apoio à pesquisa para que, então, pudesse viabilizar esta contratação junto à empresa detentora da tecnologia e dar início aos procedimentos relativos à dinâmica, as quais envolvem a enquete e sua hospedagem na *web*.

Outra necessidade que despendeu recursos financeiros foi a compra de créditos de acesso à pesquisa, cujo objetivo é viabilizar o acesso aos respondentes à enquete e possibilitar gravar nele as respostas. Para isto, é preciso prever quantos serão os e-mails encaminhados para a divulgação da pesquisa e quantos serão os respondentes para a compra dos créditos. Para o estudo, conforme informações preliminares ao lançamento da pesquisa, segundo informações dos coordenadores do Proext 2010/MEC-SESU nas localidades de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB, participaram em torno de 220 professores no total.

De acordo com as informações preliminares obtidas, foi necessário contratar, dentre os “pacotes” oferecidos pela empresa, aquele que pudesse atender às demandas dessa amostra inicial, uma vez que nesse momento não seria possível prever a taxa de retorno da pesquisa. No caso, foi preciso garantir o acesso para a amostragem inicialmente mensurada para os 220 possíveis respondentes. Casualmente, a primeira opção que a empresa oferecia era de 300 créditos, o que atendia à demanda do estudo com uma margem de segurança para mais.

Além dos serviços contratados, cujo objeto contratual foram os serviços referentes à alocação/hospedagem da pesquisa e os serviços referentes à compra de créditos de acesso e gravame das respostas, também foram ajustadas assessorias técnicas. Assim, foi possível contratar com a empresa até seis horas de suporte e assessorias técnicas para a fase da publicação, coleta e análise dos dados. Este suporte foi de extrema relevância, uma vez que as capacitações do *software*, quando feitas no período de um mês, não tiveram uma ênfase na difusão dos formulários na *web* e, sim, no manuseio do *software*.

Após os ajustes contratuais, a primeira providência tomada foi a consolidação da pesquisa na *web*, a qual consistiu em instalar no servidor da empresa os arquivos da enquete. A alocação serviu para exibir o formulário nas telas dos respondentes, permitindo registrar as respostas na medida em que fossem aferidas suas respostas, além de possibilitar a visualização dos resultados que foram sendo coletados e, também, a divulgação de relatórios de resultados da pesquisa.

Para isto, antes mesmo da fase de divulgação, coleta e análise dos dados, foi necessário definir quais seriam os respondentes, qual era meu público-alvo e como seria feita a comunicação da pesquisa com eles.

Anteriormente à fase de alocação da pesquisa na *web*, especificamente no período que foi destinado à construção do roteiro de questões, pude coletar junto

aos coordenadores do Proext 2010/MEC-SESU dos municípios de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB uma lista completa dos professores que participaram da ação de formação com seus respectivos e-mails.

Neste momento, consolidou-se a partir das informações obtidas com os coordenadores uma base de dados, um mailing das duas Regiões. Após o recebimento das informações foi feito o lançamento desses dados no *software*, que funcionou como um “banco de informações de possíveis respondentes”. A partir do recebimento da listagem ficou evidente que, nesse momento, poderia ter um número de referência de quantos seriam meus possíveis respondentes, o que de fato ocorreu. Se inicialmente tinha como referência a participação de 220 professores na ação do Proext 2011/MEC-SESU nas duas localidades, após o lançamento no *software* caía para 130 os professores com e-mail cadastrado.

Já em relação à forma de divulgação da pesquisa, foram adotadas algumas providências para a difusão da pesquisa com o objetivo de mobilizar os 130 professores a aderirem a ela. Uma das maneiras utilizadas na divulgação se deu por meio dos próprios coordenadores do Proext 2010/MEC-SESU em suas respectivas localidades. A contribuição dos coordenadores neste caso foi no encaminhamento de um e-mail indicando a chamada da pesquisa para os professores, sendo este e-mail lançado da conta pessoal do coordenador e com um texto complementar ao desenvolvido por mim. Além disso, outra estratégia na difusão da pesquisa foi definida pelos coordenadores: refere-se às conversas pessoais entre os coordenadores e parte dos respondentes.

A primeira localidade em que foi difundida a pesquisa é o município de Duas Estradas/PB, e foi de extrema importância a intervenção dos coordenadores³ dessa localidade, seja na divulgação e/ou motivação para a adesão à pesquisa.

Para a divulgação da pesquisa nesse município, além do suporte dado pelos coordenadores do Proext 2010/MEC-SESU, como citado, objetivou-se o envio de um e-mail para cada endereço eletrônico que havia sido cadastrado anteriormente.

Para isto, nesta etapa desenvolveu-se uma tela de divulgação – *flyer* digital que pudesse apresentar o presente estudo (ver Apêndice). Elaborou-se um texto de divulgação com os temas centrais da pesquisa e informações que a situassem como uma pesquisa de Mestrado da UFRGS, com a garantia de sigilo das informações, a

³ Maria Guiomar de Carvalho Ribas, Juciane Araldi Beltrame, coordenadoras do polo de Duas Estradas/PB, e Ana Cláudia Specht, coordenadora do polo de Salvador do Sul/RS.

indicação de se tratar da participação da pesquisa como sendo uma pesquisa não-obrigatória e, sim, de livre e espontânea vontade quando do aceite, a indicação do *link* de acesso à pesquisa, além da vinculação de uma foto minha para identificação dos respondentes.

Para a participação na pesquisa foi disponibilizada na tela de acesso inicial aos professores a opção de aceite ou não na participação da investigação, e na mesma tela de acesso à pesquisa foi apresentado aos respondentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, explicitando os termos de uso para acesso e participação. O TCLE apresenta uma série de pontos que visam esclarecer ao participante da pesquisa o objetivo geral da investigação, a política de uso das informações lançadas e a indicação dos contatos do responsável pelo estudo, entre outras informações. Este termo é o documento que avaliza a participação ou não do respondente à pesquisa, conforme orientação da ABNT (Apêndice A).

Primeiramente, a pesquisa foi lançada e disponibilizada para acesso aos respondentes no município de Duas Estradas/PB no período de 8 de agosto a 20 de dezembro de 2012. A divulgação da pesquisa se deu através do envio (por e-mail) de uma *flyer* digital carta de solicitação aos respondentes potenciais, para o preenchimento do questionário, disponível em um *link* de acesso direto ao usuário entrevistado. O acesso à pesquisa foi disponibilizado *on-line* em torno de três meses para esta localidade, o que garantiu um prazo considerável para o conhecimento dos respondentes.

Já num segundo momento, a pesquisa foi lançada e disponibilizada para acesso aos respondentes no município de Salvador do Sul/RS no período de 21 de novembro a 20 de dezembro de 2012. A divulgação da pesquisa se deu da mesma forma que no município de Duas Estradas/PB, através do envio (por e-mail) de um *flyer* digital de solicitação aos respondentes potenciais, para o preenchimento do questionário, disponível em um *link* de acesso direto ao usuário entrevistado. O acesso à pesquisa foi disponibilizado *on-line* em torno de um mês nesta localidade, o que também garantiu um prazo considerável para o conhecimento dos respondentes.

Para ambas as localidades foi possibilitado o reenvio do e-mail com o *flyer* digital de divulgação, com a chamada para a pesquisa. Esse procedimento foi utilizado na medida em que monitorava os acessos à pesquisa relacionados ao gravame das dos dois grupos de professores.

Para Freitas *et al.* (2006, p.28), o monitoramento e a coleta dos dados com o uso das tecnologias via *web* permitem ao pesquisador uma série de vantagens no processo como um todo. Segundo os autores:

[...] publicar um questionário na *Web* permite monitorar diretamente os dados coletados: não existe mais a necessidade de digitação de dados (as respostas são adicionadas automaticamente nos arquivos de dados) nem a necessidade de refazer a análise a cada vez que um conjunto de dados é modificado. Ferramentas agora disponíveis permitem a exploração de dados on-line, o que permite ao cliente e ao pesquisador continuamente monitorar e visualizar resultados, oferecendo a oportunidade de adaptar os métodos de pesquisa às ferramentas apropriadas.

Para a tabulação dos dados operacionalizados pelo *software* Sphinx Léxica-V5 realizou-se uma análise univariada, que consiste em analisar isoladamente cada variável. As variáveis foram apresentadas em tabelas de distribuição de frequência, que compreendem a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados. As tabelas foram pensadas em uma apresentação baseada em três informações que julguei importantes, as quais mostram a categoria de resposta, a frequência observada e o percentual de cada questão formulada.

Como ferramenta utilizada para fins de análise foi utilizado nos procedimentos estatísticos o *software* *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)-V16 e o *Statistical V-13 com* para elaborar as análises descritivas e os testes estatísticos, e para a elaboração das tabelas de frequência e dos gráficos foi utilizado o *software* Excel.

Para finalizar, em relação às observações naturalísticas, em campo, foi possível estar presente nas localidades de Salvador do Sul/RS nos meses de setembro e outubro de 2011 e de Duas Estradas/PB no mês de novembro de 2011, possibilitando conhecer os campos empíricos propostos no estudo. Como técnicas de coletas de dados foram utilizados registros em notas de campo, fotografias e filmagens.

4 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

O presente capítulo trata de apresentar e identificar os campos de investigação deste estudo, cuja localização abrange os municípios de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB, no Sul e Nordeste brasileiro, respectivamente. Estas duas localidades participaram do Programa de Extensão Música na Escola (Proext 2011/MEC-SESU /2011), uma ação que envolveu mais de 38 municípios em quatro regiões do Brasil. O Programa envolveu ações de extensão articuladas em rede, criando cinco polos nos Estados do Rio Grande do Sul/RS, Paraná/PR, Minas Gerais/MG, Pará/PA e Paraíba/PB. Cada polo teve uma coordenação feita por membros do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano. Uma das atribuições na função da coordenação nestes polos era a articulação proposta por meio das Secretarias de Educação dos municípios vizinhos ao município sede para sua participação ou não no Programa de Extensão.

Este capítulo descreve aspectos de cada localidade investigada, trazendo informações preliminares sobre os participantes do estudo. Os dados analisados foram obtidos através do formulário de questões aplicado aos respondentes da pesquisa e de indicadores complementares utilizados na caracterização destas localidades, valendo-se de informações publicizadas pelo Instituto Brasileiro Geral de Estatística (IBGE).

As informações permitem conhecer um pouco mais dos municípios envolvidos, da população de cada localidade, das comunidades partícipes do estudo, bem como das escolas, das redes de ensino e dos professores que aceitaram participar da pesquisa. A discussão sobre esses dados busca situar o local de trabalho e de moradia dos professores respondentes, o nível da educação básica em que atuam e as especificidades formativas em relação à música. Este conjunto de informações visa fornecer diferentes elementos que contextualizem o campo de estudo, seja na dimensão destas localidades, seja na dimensão dos agentes envolvidos na pesquisa.

4.1 A DIMENSÃO DOS POLOS INVESTIGADOS

Rio Grande do Sul e Paraíba distinguem-se por características que são próprias de cada Estado, sejam elas em relação às pessoas, ao solo, ao clima,

àquilo que é da cultura local. Com o objetivo de contextualizar os casos investigados, serão apresentadas neste capítulo informações complementares ao questionário, o qual fora utilizado como instrumento de pesquisa em detrimento de uma representação e identificação mais adequada em relação aos casos escolhidos. Dessa forma, no Quadro 2 são apresentados indicadores conforme os diferentes estudos realizados e publicizados pelo IBGE, os quais se relacionam a pesquisas sobre os Estados e Municípios brasileiros. Tais registros selecionados dizem respeito às dimensões territoriais de cada Estado, à população presente nestas Regiões e à densidade demográfica entre os Estados.

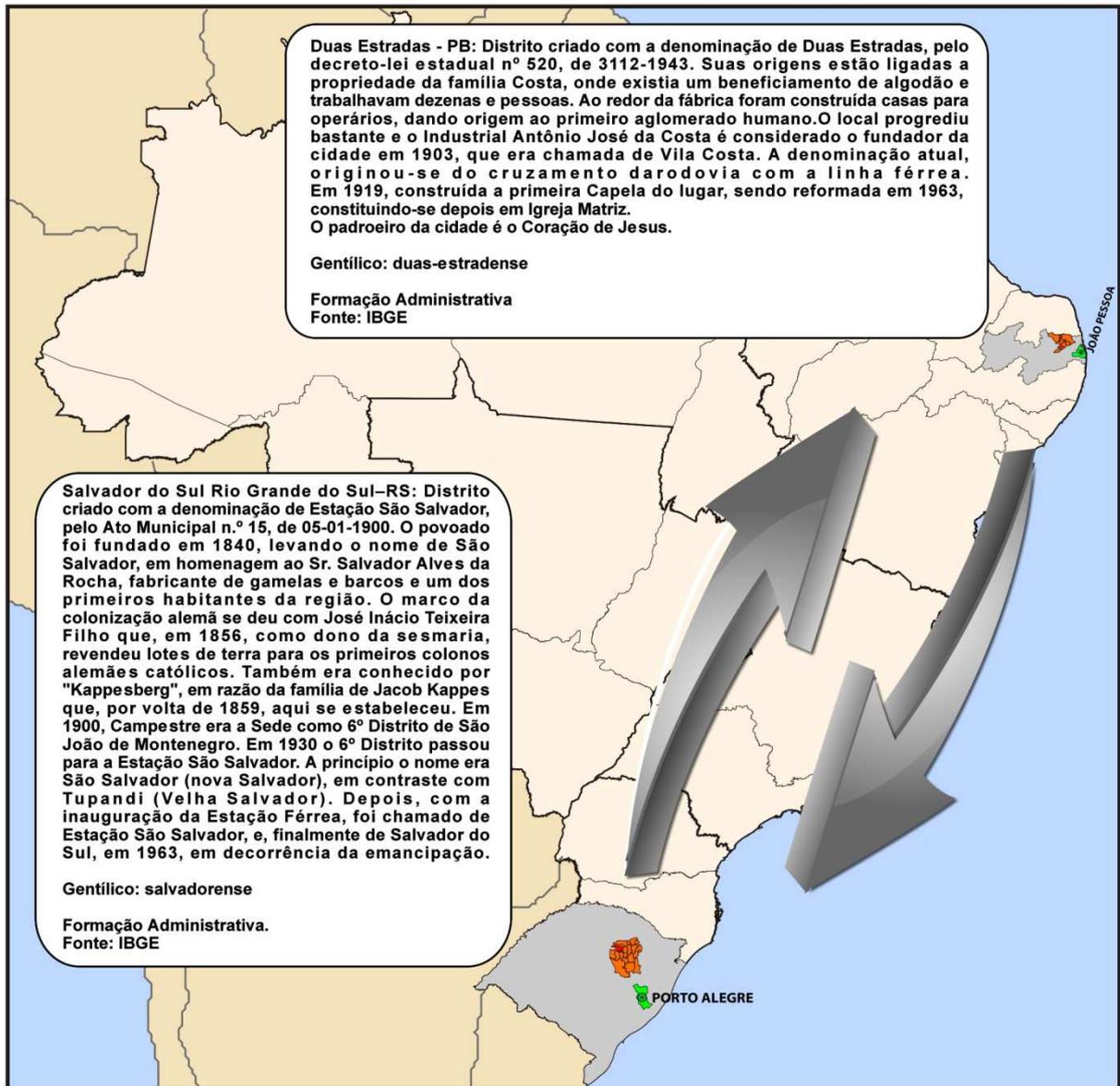
Quadro 2 - Identificação dos Estados envolvidos nas Regiões Sul e Nordeste (dados de 2010)

Estados	População	Área Km ²	Densidade demográfica (hab/km ²)	Nº de Municípios
Rio Grande do Sul (RS)	10.693.929 hab.	281.730,223	39,79	497
Paraíba (PB)	3.766.528 hab.	56.469,778	66,7	223

Fonte: IBGE, 2010

Os municípios Salvador do Sul, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, e Duas Estradas, no Estado da Paraíba, perfazem entre si a distância de 3.900 km entre as duas Regiões. Pelas descrições do histórico das duas localidades disponíveis no site do IBGE, é possível ver que os municípios de Salvador do Sul e Duas Estradas estabeleceram, ao longo dos anos, sua constituição como distritos por vezes com diferentes denominações e definições territoriais, sendo determinantes na municipalização, fazendo parte dos 5.658 municípios brasileiros.

Figura 2 - Localidades investigadas



Os municípios pertencentes aos polos de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB são apresentados no Quadro 3, que reúne a listagem completa dos municípios envolvidos na ação do Proext 2011/MEC-SESU nas duas Regiões. O quadro indica a qual polo pertence cada município envolvido na ação e o somatório parcial de cada polo, conjuntamente com o somatório geral de todos os municípios envolvidos nas duas Regiões.

Quadro 3 - Identificação dos municípios envolvidos nas Regiões Sul e Nordeste

Município	Estado	Polo de Salvador do Sul/RS	Polo de Duas Estradas/PB
1. Alto Feliz	RS	X	-
2. Barão	RS	X	-
3. Bom Princípio	RS	X	-
4. Brochier	RS	X	-
5. Capela de Santana	RS	X	-
6. Feliz	RS	X	-
7. Harmonia	RS	X	-
8. Linha Nova	RS	X	-
9. Maratá	RS	X	-
10. Montenegro	RS	X	-
11. Pareci Novo	RS	X	-
12. Portão	RS	X	-
13. Salvador do Sul	RS	X	-
14. São José do Hortêncio	RS	X	-
15. São José do Sul	RS	X	-
16. São Pedro da Serra	RS	X	-
17. São Sebastião do Caí	RS	X	-
18. São Vendelino	RS	X	-
19. Tupandi	RS	X	-
20. Vale Real	RS	X	-
21. Caiçara	PB	-	X
22. Duas Estradas	PB	-	X
23. Jacaraú	PB	-	X
24. Lagoa de Dentro	PB	-	X
25. Logradouro	PB	-	X
26. Pedro Régis	PB	-	X
27. Pirpirituba	PB	-	X
28. Serra da Raiz	PB	-	X
29. Sertãozinho	PB	-	X
30. Tacima	PB	-	X
Total:	30	20	10

A Região Sul abarca o maior número de municípios envolvidos. Nos municípios nela registrados está incluso o município polo Salvador do Sul/RS como parte integrante da região neste somatório, perfazendo um total de 20 municípios. Já em relação aos municípios da Região Nordeste, somam 10 os que fazem parte do polo de Duas Estradas/PB, o qual também contabilizou a cidade de Duas Estradas no somatório. Dessa forma, com o somatório dos municípios nos dois polos, os quais perfazem um total de 30 municípios, percebe-se a dimensão e o mapeamento de como estão distribuídos os municípios nas duas regiões. As Figuras 2 e 3 apresentam os municípios envolvidos em cada polo concomitantemente com as capitais de cada Estado, a fim de localizar cada Região.

Figura 3 - Polo de Duas Estradas (PB)

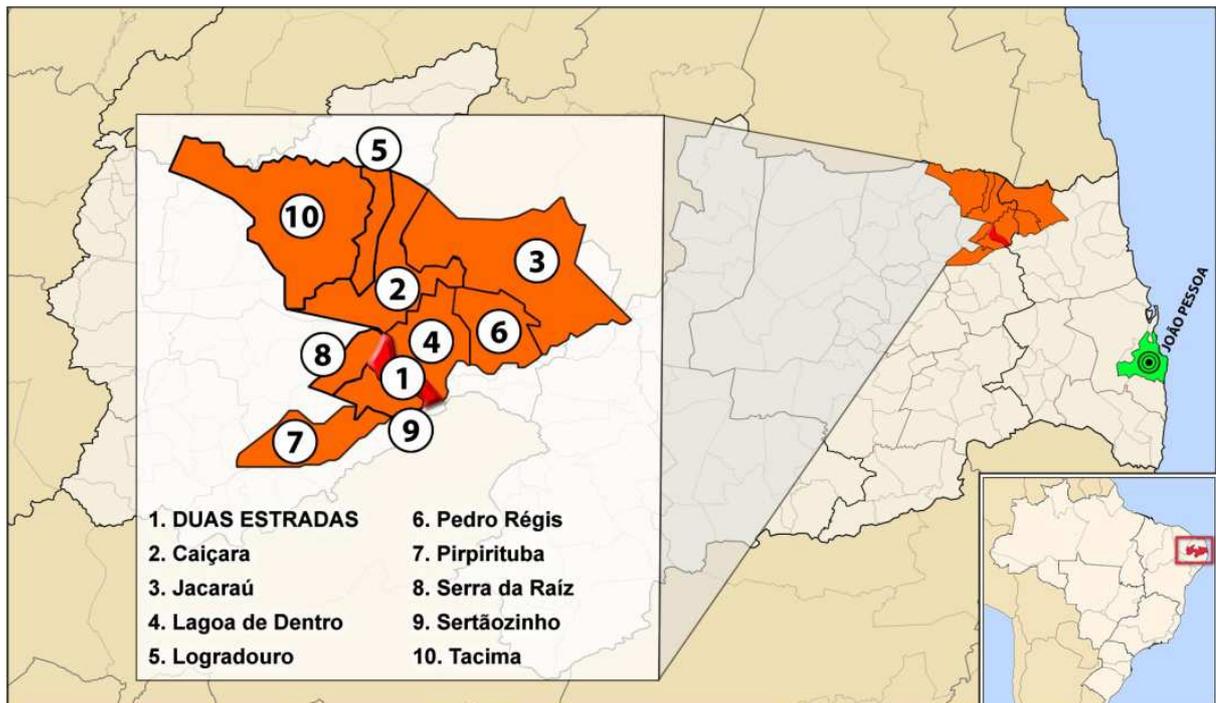
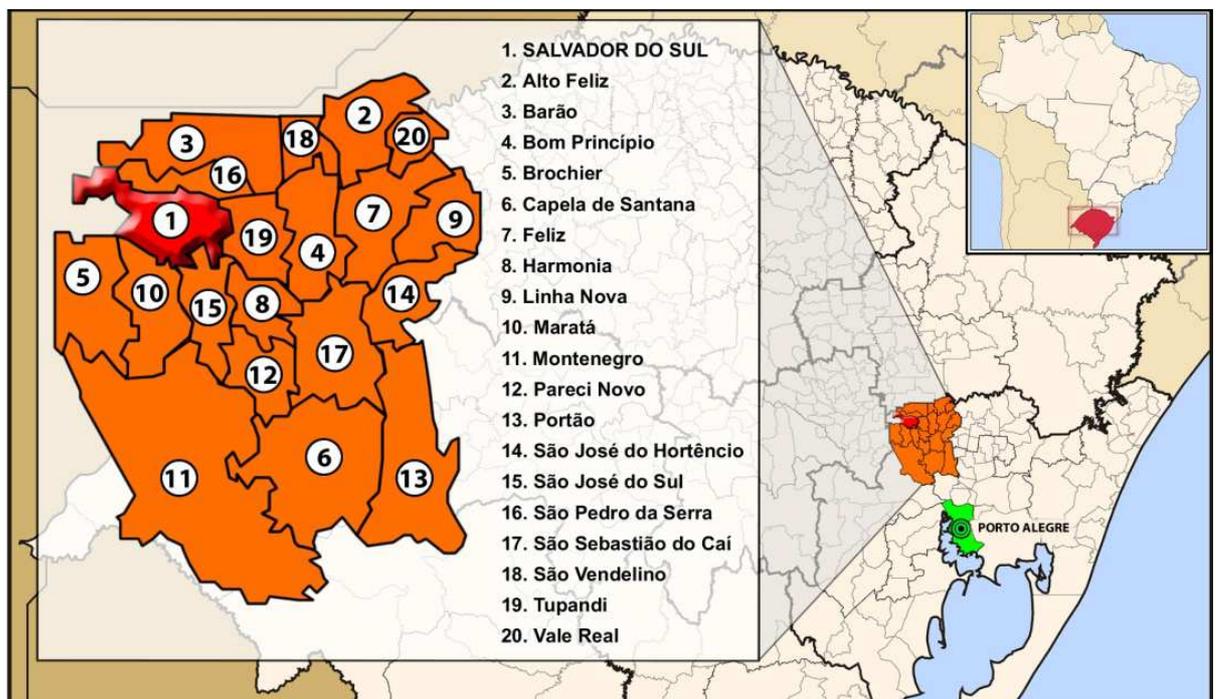


Figura 4 - Polo de Salvador do Sul (RS)



Os municípios aqui identificados foram mapeados de acordo com informações oriundas do relatório do Proext 2011/MEC-SESU, o qual apresenta dentre seus resultados a distribuição dos municípios em cada polo de atuação. O mesmo relatório serviu de base documental para esta pesquisa em diferentes situações de

análise, uma vez que agrega diversas informações pertinentes ao estudo. Cabe frisar que o documento se encontra disponível para consulta e é parte do conjunto de ações relativas ao Proext 2011/MEC-SESU 2011/MEC-SESU na divulgação dos resultados do Programa de Extensão Música, Cotidiano e Educação. Outra base de dados consultada foram os relatos de experiência obtidos junto aos coordenadores de cada polo.

De acordo com as informações constantes no relatório do Proext 2010/MEC-SESU, como o relato dos coordenadores, as localidades que participaram da ação de Formação Continuada em Música do Proext 2011/MEC-SESU 2011/MEC-SESU nas duas localidades representam um conjunto de 30 municípios distribuídos nos dois polos. O Quadro 4 aponta os municípios pertencentes aos polos de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB, agregando informações sociodemográficas disponibilizadas pelo IBGE em 2010, a respeito das 30 localidades.

Por meio desses indicadores, é possível observar dados referentes à quantificação da população em cada localidade e à extensão territorial que representa cada município.

Quadro 4 - Identificação dos municípios envolvidos nos polos das Regiões Sul e Nordeste (dados de 2010)

Municípios	Polo	População	Área Km ²
1. Alto Feliz	Salvador do Sul/RS	2.917 hab.	79,173
2. Barão	Salvador do Sul/RS	5.741 hab.	124,488
3. Bom Princípio	Salvador do Sul/RS	11.789 hab.	88,504
4. Brochier	Salvador do Sul/RS	4.675 hab.	106,734
5. Capela de Santana	Salvador do Sul/RS	11.612 hab.	183,756
6. Feliz	Salvador do Sul/RS	12.359 hab.	95,371
7. Harmonia	Salvador do Sul/RS	4.254 hab.	44,761
8. Linha Nova	Salvador do Sul/RS	1.624 hab.	63,733
9. Maratá	Salvador do Sul/RS	2.527 hab.	81,179
10. Montenegro	Salvador do Sul/RS	59.415 hab.	424,012
11. Pareci Novo	Salvador do Sul/RS	3.511 hab.	57,406
12. Portão	Salvador do Sul/RS	30.920 hab.	159,894
13. Salvador do Sul	Salvador do Sul/RS	6.447 hab.	99,824
14. São José do hortêncio	Salvador do Sul/RS	4.094 hab.	64,113
15. São José do Sul	Salvador do Sul/RS	2.082 hab.	59,034
16. São Pedro da Serra	Salvador do Sul/RS	3.315 hab.	35,387
17. São Sebastião do Caí	Salvador do Sul/RS	21.932 hab.	111,435
18. São Vendelino	Salvador do Sul/RS	1.944 hab.	32,087
19. Tupandi	Salvador do Sul/RS	3.924 hab.	59,542
20. Vale Real	Salvador do Sul/RS	5.118 hab.	45,085
21. Caiçara	Duas Estradas/PB	7.220 hab.	127,914
22. Duas Estradas	Duas Estradas/PB	3.638 hab.	26,262
23. Jacaraú	Duas Estradas/PB	13.942 hab.	256,009
24. Lagoa de Dentro	Duas Estradas/PB	7.370 hab.	85,508
25. Logradouro	Duas Estradas/PB	3.942 hab.	37,996
26. Pedro Régis	Duas Estradas/PB	5.765 hab.	73,56
27. Pirpirituba	Duas Estradas/PB	10.326 hab.	79,844
28. Serra da Raiz	Duas Estradas/PB	3.204 hab.	29,082
29. Sertãozinho	Duas Estradas/PB	4.395 hab.	32,798
30. Tacima	Duas Estradas/PB	10.262 hab.	246,659

Fonte IBGE, 2010

Os dados dos municípios utilizados no quadro são baseados nas pesquisas publicizadas no site do IBGE e fazem parte do relatório divulgado pelo Instituto sobre diferentes aspectos dos municípios brasileiros. As informações são oriundas de

pesquisas e levantamentos correntes do IBGE e dados de outras instituições, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, o Ministério da Educação e do Desporto - INEP/MEC, o Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde, Ministério da Saúde - DATASUS/MS, o Tribunal Superior Eleitoral – TSE, o Banco Central do Brasil - BACEN/MF, a Secretaria do Tesouro Nacional, o Ministério da Fazenda - STN/MF e Departamento Nacional de Trânsito - DENATRAN e M Cidades (Ministério das Cidades).

Seguindo a mesma linha de trazer indicadores complementares que venham auxiliar na contextualização dos campos de estudo, no Quadro 5 são exibidos dados que se referem ao IDEB⁴ dos municípios envolvidos em cada polo. Os indicadores fazem parte das metas de ação do Governo Federal na busca de índices mais satisfatórios para a qualificação da educação básica brasileira na próxima década.

Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

No Quadro 5 são apresentados os municípios pertencentes aos polos de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB, em que é descrita a avaliação dos municípios de acordo com os resultados do mais recente relatório de avaliação divulgado do IDEB. Busquei relacionar todos os municípios pertencentes a ambos os polos, inclusive aqueles que possivelmente não apresentavam nota do respectivo índice, uma vez que se encontram sem o registro no relatório divulgado no portal do IDEB. Também são descritos aqueles índices dos municípios que possivelmente atingiram a meta projetada pelo IDEB para o ano de 2021. As projeções e os indicadores estão relacionados aos níveis de educação básica – Ensino Fundamental séries iniciais (1^o ao 5^o ano) e séries finais (7^o ao 8^o ano), que também constam no Quadro 5.

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e é um indicador que mede a qualidade da educação. Foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022.

Quadro 5 - Identificação do IDEB das escolas municipais nos polos das Regiões Sul e Nordeste

Municípios	Atual IDEB - 2011 (séries iniciais)	Projeção IDEB - 2021 (séries iniciais)	Atual IDEB - 2011 (séries finais)	Projeção IDEB - 2021 (séries finais)
1. Alto Feliz/RS	-	-	-	-
2. Barão/RS	5,7	6,2	-	-
3. Bom Princípio/RS	6,4	6,8	4,8	6,0
4. Brochier/RS	-	-	-	-
5. Capela de Santana/RS	5,6	5,8	4,6	5,9
6. Feliz/RS	6,0	6,9	-	-
7. Harmonia /RS	6,2	7,2	-	-
8. Linha Nova /RS	-	-	-	-
9. Maratá /RS	-	-	-	-
10. Montenegro/RS	5,6	6,4	4,0	5,7
11. Pareci Novo/RS	5,3	6,8	4,8	6,2
12. Portão/RS	5,5	6,4	3,7	5,2
13. Salvador do Sul/RS	6,3	6,7	-	-
14. São José do Hortêncio/RS	5,9	6,6	-	-
15. São José do Sul/RS	-	-	-	-
16. São Pedro da Serra/RS	5,6	6,8	-	-
17. São Sebastião do Caí/RS	-	-	-	-
18. São Vendelino/RS	-	-	-	-
19. Tupandi/RS	7,1	6,7	5,1	6,1
20. Vale Real/RS	-	-	-	-
21. Caiçara/PB	4,0	4,8	3,0	4,5
22. Duas Estradas/PB	3,8	5,1	2,9	4,6
23. Jacaraú/PB	4,8	4,6	3,6	4,7
24. Lagoa de Dentro/PB	-	-	3,4	4,6
25. Logradouro/PB	-	-	3,3	4,7
26. Pedro Régis/PB	3,1	4,7	3,1	4,7
27. Pirpirituba/PB	3,5	4,7	3,2	4,6
28. Serra da Raiz/PB	4,2	5,2	2,7	3,9
29. Sertãozinho/PB	4,2	5,2	2,8	5,4
30. Tacima/PB	3,6	4,1	2,6	4,9

Fonte IDEB, 2011

Como última informação em razão dos indicadores complementares destacados para auxiliar na contextualização dos municípios e polos da pesquisa, o

Quadro 6 refere-se aos indicadores do IDHM-2000 nestas localidades. O IDH representa o índice que mede a qualidade de vida da população de uma determinada localidade. O objetivo da criação do Índice de Desenvolvimento Humano foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento.

Quadro 6 - Identificação do IDH dos municípios nos polos das Regiões Sul e Nordeste

Municípios	IDH 2000
1. Alto Feliz/RS	0,81
2. Barão/RS	0,81
3. Bom Princípio/RS	0,84
4. Brochier/RS	-
5. Capela de Santana/RS	0,76
6. Feliz/RS	0,84
7. Harmonia /RS	0,83
8. Linha Nova /RS	0,81
9. Maratá /RS	0,81
10. Montenegro/RS	0,83
11. Pareci Novo/RS	0,84
12. Portão/RS	0,83
13. Salvador do Sul/RS	0,83
14. São José do Hortêncio/RS	0,82
15. São José do Sul/RS	-
16. São Pedro da Serra/RS	0,82
17. São Sebastião do Cai/RS	0,84
18. São Vendelino/RS	0,83
19. Tupandi/RS	0,82
20. Vale Real/RS	0,82
21. Caiçara/PB	0,58
22. Duas Estradas/PB	0,57
23. Jacaraú/PB	0,56
24. Lagoa de Dentro/PB	0,57
25. Logradouro/PB	0,55
26. Pedro Régis/PB	0,53
27. Pirpirituba/PB	0,61
28. Serra da Raiz/PB	0,57
29. Sertãozinho/PB	0,61
30. Tacima/PB	0,55

Fonte: PNUD

4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados para participar deste estudo professores de diferentes níveis da educação básica que lecionam e/ou residem nos municípios envolvidos no Proext 2010, em especial naqueles que compõem os polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB, conforme já apresentado.

Os dados coletados sobre os participantes da pesquisa trazem informações sobre o local de trabalho e de moradia dos professores, em que nível da educação básica atuam e sua formação em relação à música.

Primeiramente em relação aos polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB selecionados, faz-se necessário registrar que eles abarcaram o maior número de participantes envolvidos entre os demais polos de atuação do Proext 2010/MEC-SESU. De acordo com o relatório divulgado do Programa de Extensão, a ação registrou a participação de mais de 500 professores nos cinco polos, e do total de professores envolvidos mais de 40% são relativos aos polos de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB.

A relação de e-mails cadastrados que serviu de base para a divulgação e o dimensionamento da pesquisa em ambos os polos contabilizou 115 contatos de e-mail cadastrados no polo de Duas Estradas/PB, e 60 e-mails de contatos cadastrados no polo de Salvador do Sul/RS.

Ainda sobre os participantes da pesquisa nos dois polos investigados, também se faz necessário registrar que a relação de e-mail consultada e disponibilizada inicialmente para a divulgação da pesquisa não representa em sua totalidade os professores participantes do programa de extensão em ambas as localidades. Segundo os dados do relatório do Proext 2010/MEC-SESU, 175 professores no polo de Duas Estradas/PB participaram da ação nesta região, sendo este o polo com o maior déficit na listagem dos e-mails cadastrados em relação ao real número de participantes. Já o polo de Salvador do Sul/RS contabilizou 60 professores participantes da ação naquela Região, sendo este o polo que obteve o maior percentual de e-mails cadastrados relacionado à participação dos professores.

Participaram como respondentes deste estudo 37 professores de diferentes municípios envolvidos nos polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB. Dentre os 30 municípios pertencentes aos dois polos, 14 diferentes municípios foram relacionados pelos professores quando perguntados em quais localidades os

residiam e/ou trabalhavam (Salvador do Sul/RS, São Pedro da Serra/RS, Montenegro/RS, São José do Hortêncio/RS, Tupandi/RS, Caiçara/PB, Jacaraú/PB, Lagoa e Dentro/PB, Logradouro/PB, Pedro Régis/PB, Píripituba/PB, Duas Estradas/PB, Sertãozinho/PB e Serra da Raiz/PB). Ainda foram registrados outros três municípios que não estão relacionados aos municípios pertencentes aos polos, perfazendo, assim, um total de, 17 municípios envolvidos na pesquisa de acordo com o local de moradia e/ou trabalho dos professores (Carlos Barbosa/RS, Estrela/RS e Ivoti/RS).

Dos 37 professores que acessaram a pesquisa na *web*, 36 aceitaram participar do estudo, enquanto um professor não concordou em participar da pesquisa e optou por não seguir respondendo ao questionário quando do acesso à pesquisa. Do total de 36 professores participantes, 50% estão alocados no polo de Salvador do Sul/RS; conseqüentemente, os outros 50% no polo de Duas Estradas/PB, ou seja, 18 professores em cada polo⁵ (Ver Tabela 1).

Tabela 1 - Estado em que reside

Estado	Freq	%
Rio Grande do Sul	18	50,0
Paraíba	18	50,0
Total	36	100,0

As Tabelas 2 e 3 mostram as localidades de cada participante da pesquisa, tanto de seu local de moradia como do de trabalho, bem como a qual polo pertence. Na Tabela 2⁶ são reunidos os dados que descrevem quantos são os professores que residem e/ou trabalham na mesma localidade e/ou em localidade diferente. Destaquei nesta tabela as localidades em que o professor trabalha em local diferente daquele que reside.

⁵ Coincidentemente, o número de professores que aderiram à pesquisa foi idêntico nos dois polos.

⁶ Esta tabela mostra como é a dinâmica do professor, se ele trabalha no mesmo município que reside. Exemplo: Em Montenegro moram dois professores, um deles trabalha no próprio município e o outro trabalha no município de Salvador do Sul. Os itens grifados em amarelo referem-se ao número de professores que trabalham em município diferente do qual residem.

Tabela 2 - Cidade onde mora X Cidade onde trabalha (RS)

Cidade onde mora (RS)		Cidade onde trabalha (RS)				Total
		Montenegro	Salvador do Sul	Ivoti	Estrela	
Montenegro	Freq	1	1	0	0	2
	% (linha)	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Salvador do Sul	Freq	0	8	0	0	8
	% (linha)	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
São José do Hortêncio	Freq	0	0	1	0	1
	% (linha)	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
São Pedro da Serra	Freq	0	5	0	0	5
	% (linha)	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Carlos Barbosa	Freq	0	1	0	0	1
	% (linha)	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Estrela	Freq	0	0	0	1	1
	% (linha)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Freq	1	15	1	1	18
	% (linha)	5,6%	83,3%	5,6%	5,6%	100,0%

Tabela 3 - Cidade onde mora X Cidade onde trabalha (PB)

Cidade onde mora (PB)		Cidade onde trabalha (PB)									Total
		Caiçara	Duas Estradas	Jacaraú	Lagoa de Dentro	Logradouro	Pedro Régis	Piripirituba	Serra da Raiz	Sertãozinho	
Caiçara	Freq % (linha)	3 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%
Duas Estradas	Freq % (linha)	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%
Jacaraú*	Freq % (linha)	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
Lagoa de Dentro	Freq % (linha)	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 50,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 50,0%	0 0,0%	2 100,0%
Logradouro	Freq % (linha)	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
Pedro Régis	Freq % (linha)	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
Piripirituba**	Freq % (linha)	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 50,0%	1 50,0%	0 0,0%	2 100,0%
Sertãozinho	Freq % (linha)	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%	3 100,0%
Total	Freq % (linha)	3 17,6%	1 5,9%	2 11,8%	1 5,9%	2 11,8%	2 11,8%	1 5,9%	2 11,8%	3 17,6%	18 100,0%

* Um dos professores que mora em Jacaraú, além de trabalhar no mesmo município em que reside, também trabalha no município de Pedro Régis.

** Um dos professores que mora em Piripirituba, além de trabalhar no mesmo município que reside, também trabalha no município de Sertãozinho.

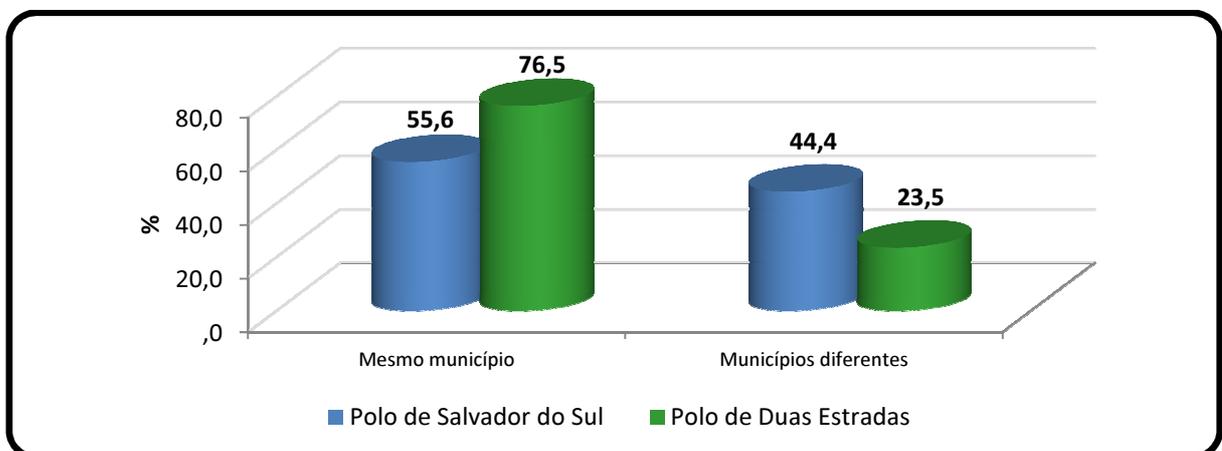
A partir destas informações foi possível identificar os professores que moram e trabalham no mesmo município e aqueles que residem em localidades distintas a

de seu trabalho. A Tabela 4 resume estas informações em ambos os polos e grupos de professores participantes da pesquisa. Os professores do polo de Salvador do Sul/RS indicaram, com 55,6% das respostas, trabalhar no mesmo município onde residem, sendo que 44,4% dos professores registrou trabalhar em localidades distintas de sua moradia. Já os professores do polo de Duas Estradas/PB afirmaram em sua maioria (76,5%) trabalhar e residir no mesmo município, registrando para 23,5% dos professores o contrário.

Tabela 4 - Cidade onde mora x Cidade onde trabalha

	Freq (RS)	Polo de Salvador do Sul	Freq (PB)	Polo de Duas Estradas
Mesmo município	10	55,6	13	76,5
Municípios diferentes	8	44,4	4	23,5
Total	18	100,0	17	100,0

Gráfico 1 - Cidade onde mora x Cidade onde trabalha



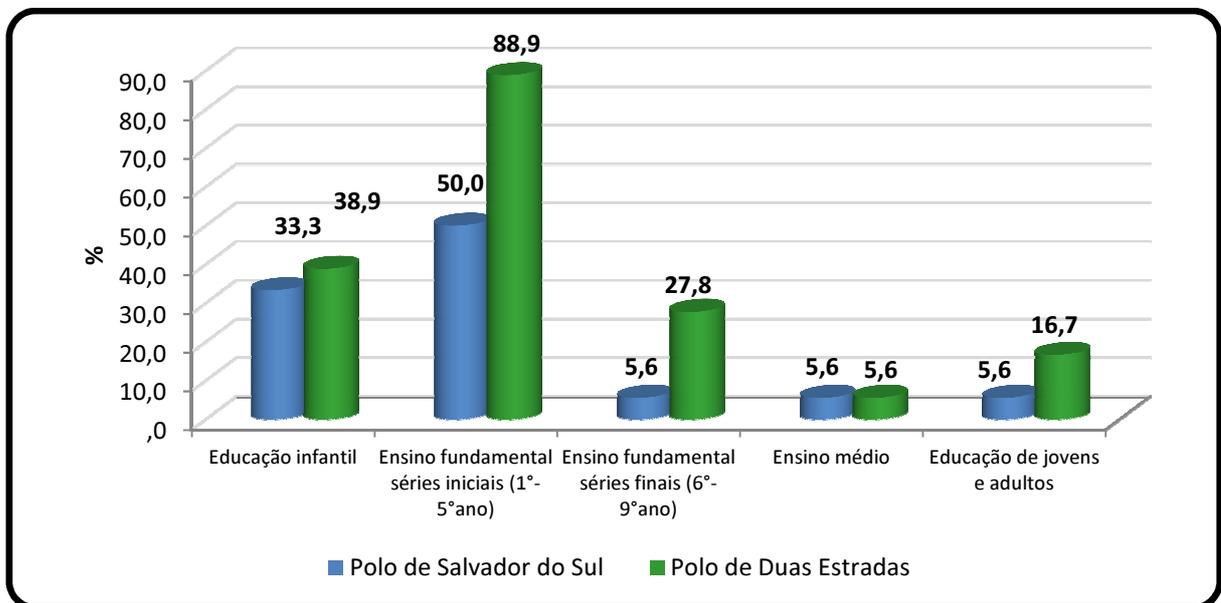
Quanto ao nível da educação básica em que os professores atuam, de acordo com os dados coletados em ambos os grupos a maior concentração de professores atuantes nas escolas encontra-se disposta na educação infantil e no ensino fundamental séries iniciais, sendo que a predominância é a atuação no ensino fundamental séries iniciais de (1^o-5^o ano). Esta concentração de ensino, no caso o ensino fundamental séries iniciais e a educação infantil, apresentou uma incidência semelhante nos dois grupos de professores investigados. Os resultados estão

descritos na Tabela 5 e mostram a distribuição de frequência das respostas em relação aos níveis da educação básica em que atuam os professores em ambos os polos. Esta questão considerou como possibilidade a indicação de mais de uma alternativa por parte dos respondentes em relação aos níveis de educação em que atuam. Esta questão é caracterizada como uma questão fechada de múltipla escolha, que permitiu a gravação de mais de uma resposta dentre as opções elencadas (Ver Tabela 5).

Tabela 5 - Em que nível da educação básica atua?

Educação básica	Freq (RS)	Polo de Salvador do Sul	Freq (PB)	Polo de Duas Estradas
Educação infantil	6	33,3	7	38,9
Ensino fundamental séries iniciais (1 ^o -5 ^o ano)	9	50,0	16	88,9
Ensino fundamental séries finais (6 ^o -9 ^o ano)	1	5,6	5	27,8
Ensino médio	1	5,6	1	5,6
Educação de jovens e adultos	1	5,6	3	16,7
Total	18	-	18	-

Gráfico 2 - Em que nível da educação básica atua?



No grupo de professores pertencente ao polo de Salvador do Sul/RS foi registrado como opção de resposta o Ensino Fundamental séries iniciais, com 50,0% de frequência nas respostas, seguido da educação infantil, com 33,3%, e com 5,6% o ensino fundamental séries finais, o ensino médio e a educação de jovens e

adultos. No polo de Salvador do Sul/RS os professores informaram no momento da pesquisa atuar exclusivamente em apenas um nível de educação básica; ou seja, neste grupo isto significa dizer que os professores não atuam em mais de um nível na educação básica simultaneamente.

Já no grupo de professores do polo de Duas Estradas/ PB a realidade é outra; ou seja, neste polo os professores informaram atuar em mais de um nível da educação básica simultaneamente. Para eles, o ensino fundamental séries iniciais foi registrado, com 88,9% de frequência nas respostas, seguido da educação infantil com 38,9%, o ensino fundamental séries finais com 27,8% a educação de jovens e adultos com 16,7% e, por fim, o ensino médio com 5,6% de frequência nas respostas, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição da docência por níveis de ensino

Educação Básica (PB)	Freq	%
6º ao 9º + Médio + Jovens e Adultos	1	5,6
Infantil + 1º ao 5º + 6º ao 9º	1	5,6
Infantil + 1º ao 5º	2	11,1
Infantil + 1º ao 5º + 6º ao 9º + Jovens e Adultos	2	11,1
1º ao 5º + 6º ao 9º	1	5,6
Infantil + 1º ao 5º	1	5,6
Somente do 1º ao 5º	9	50,0
Somente educação infantil	1	5,6
Total	18	100

Mesmo que a distribuição da docência por níveis de ensino no Polo de Duas Estradas/PB seja bem diversificada, ainda sim, a maior concentração refere-se ao ensino fundamental séries iniciais, ou seja, do primeiro quinto ano. Estes e outros dados dos questionários, como o próprio roteiro de questões completo, estão armazenados em uma base de dados digital.

5 HÁBITOS MUSICAIS DOS PROFESSORES

Este capítulo analisa os hábitos musicais revelados pelos grupos de professores que participaram da pesquisa. Tomo hábitos musicais como um dos eixos da experiência musical seguindo as reflexões de Setton (2010), abordando algumas relações entre a sociologia das práticas de cultura e a formação de hábitos culturais. A partir desse “olhar” procuro refletir, contextualizar e descrever o que chamei de “caminhar musical” dos professores. O objetivo é conhecer hábitos musicais e possíveis experiências com o ensino formalizado de Música na perspectiva da educação básica.

Com este enfoque, são expostos a seguir os resultados obtidos por meio do questionário. Eles se referem aos hábitos musicais dos professores, incluindo: preferências de gêneros musicais, meios envolvidos para a escuta musical, práticas vocais e instrumentais, sejam por meio do canto ou no ato de tocar algum instrumento musical, as possíveis experiências com aulas de Música e o quanto os professores ocupam de seu tempo com atividades musicais em suas comunidades.

Considerando que, de acordo com a metodologia utilizada, cada caso tem validade por si só para fins de análise, independentemente de convergências e/ou divergências de opiniões em ambos os grupos, cabe ressaltar que este estudo não tem o objetivo de produzir relatórios de análises descritivas comparativas entre os casos, mas de dialogar com os dados dos dois grupos de professores distribuídos nos polos localizados no Sul e no Nordeste brasileiro como mais um recurso de contextualização e reflexão sobre os hábitos musicais dos participantes da pesquisa.

5.1 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS INDIVIDUAIS

5.1.1 Escuta musical e os meios utilizados

Conhecer os hábitos da escuta musical dos respondentes da pesquisa é o objetivo proposto para este subcapítulo. O intuito é desvelar o que permeia o cotidiano desses professores em termos da escuta musical. Nesse sentido, é apresentado o resultado das análises realizadas quanto às referências de escuta musical citadas pelos grupos investigados.

Para ambos os grupos foram elencadas, dentre as opções de resposta no questionário, diferentes alternativas sobre os meios de escuta musical com os quais os professores pudessem ou não se identificar. Esse tipo de apresentação se caracteriza por uma questão do tipo fechada de múltipla escolha, a qual permite o registro em mais de uma opção dentre as elencadas. Outro ponto considerado na análise dos dados relaciona-se à ordem de preferência citada pelos professores. Dentre os meios de escuta, foi possível mapear as preferências dos professores em relação aos meios utilizados para a escuta musical, e também a ordem determinada quanto a estas escolhas.

Conforme mostra a Tabela 7, os três meios mais citados pelo grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS para a escuta musical foram: o rádio, com 14 indicações dos 18 professores respondentes, ou seja, 77,8% da amostra; o computador (baixando da internet) e através da compra de CDs, com 50% de indicações. Os professores deste polo também citaram: músicas da TV (44,4%), música de DVDs comprados (38,9%) e no celular (27,8%), mas não indicaram outro meio.

Em relação aos meios de escuta musical mais citados pelos professores no polo de Duas Estradas/PB, o rádio surge com 17 indicações entre os 18 professores participantes da pesquisa, ou seja, 94,4% sobre a totalidade da amostra. Já o computador (baixando da internet) surge com 14 indicações dos 18 professores que responderam a esta questão, ou seja, uma frequência de 83,3% das respostas. A compra de DVDs é citada por 77,8% dos professores, com 15 indicações.

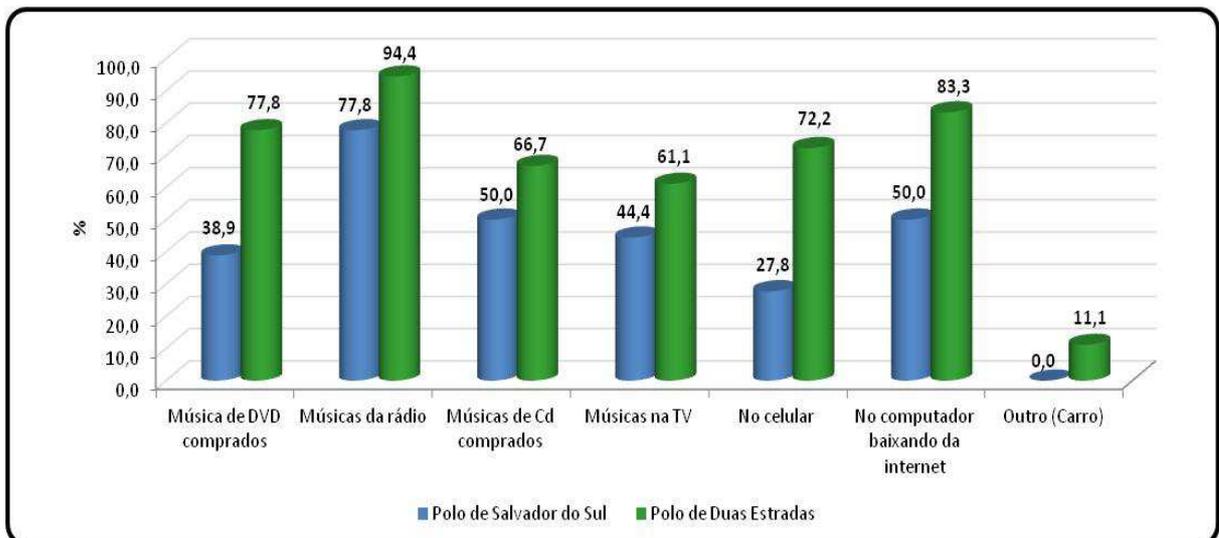
Outras escolhas reveladas pelos professores quanto aos meios de escuta musical mais utilizados são: no celular (72,2%), música da CDs comprados (66,7%) e músicas da TV, com (61,1%) da amostra. Uma parte do grupo (11,1%) destacou outro meio de escuta musical, incluindo o carro como uma alternativa.

A Tabela 7 resume as informações sobre cada grupo.

Tabela 7 - Meios de escuta musical mais utilizados

Meios de escutar música	Freq (RS)	Polo de Salvador do Sul/RS	Freq (PB)	Polo de Duas Estradas/PB
Música de DVDs comprados	7	38,9	14	77,8
Músicas da rádio	14	77,8	17	94,4
Músicas de CD comprados	9	50,0	12	66,7
Músicas na TV	8	44,4	11	61,1
No celular	5	27,8	13	72,2
No computador, baixando da internet	9	50,0	15	83,3
Outro (Carro)	0	0,0	2	11,1
Total (base)	18	-	18	-

Gráfico 3 - Meios de escuta musical mais utilizados



Os meios de escuta musical citados pelos professores em ambos os polos sinalizam e permitem fazer algumas reflexões a partir de suas escolhas e dos indicadores gerados com o questionário.

Dentre as categorias elencadas no gráfico apresentado, são perceptíveis algumas situações em que as escolhas dos professores estão alinhavadas umas com as outras. Dessa forma, elas sinalizam para uma ou outra direção em relação à utilização dos meios adotados pelos professores para a escuta musical. Já em outras situações, o resultado apresentado mostrou-se adverso a esta lógica dos meios de escuta musical utilizados. Como exemplo, as músicas “baixadas” da internet foram mencionadas como alternativa no grupo de professores do polo de

Duas Estradas/PB, sendo registradas por 83,3% de frequências nas respostas deste grupo de participantes da pesquisa. Significa dizer que nem sempre existe uma convergência nas escolhas dos professores em determinados meios utilizados na escuta musical.

Indiferentemente dos meios mais ou menos utilizados em um ou outro grupo de professores, é perceptível que eles se utilizam de diferentes meios para a escuta musical, apropriando-se destas múltiplas formas como estratégia no processo.

Embora não seja possível discernir em quais momentos e em que situações os professores se utilizam desses meios, os dados deixam claro que a música está presente em sua vida no que se refere à escuta musical e aos meios utilizados para este fim, conforme revelaram. Significa dizer que, possivelmente, os grupos investigados tomam como hábitos musicais a prática da escuta no seu dia a dia.

Buscando uma reflexão que possa interessar à área da educação musical e considerando o público investigado, que é constituído de professores não-especialistas em música, busco nesta análise, como nas demais, compreender o que compõe este emaranhado de sentidos relacionado aos hábitos musicais dos professores investigados. Conhecer os hábitos musicais de ambos os grupos de docentes, na perspectiva da escuta musical, e as relações vividas por eles considero ser o ponto de partida para desvelar parte daquilo que chamei de conjunto de experiências musicais vividas pelos professores, as quais serão apuradas neste e nos demais capítulos subsequentes.

5.1.2 Escuta musical e as preferências musicais

Buscando conhecer o que permeia o universo musical dos professores, este tópico trata da escuta musical em relação às preferências musicais dos professores. Estas preferências estão descritas de acordo com cada grupo investigado e são descritas neste subcapítulo com a intenção de compreender os hábitos musicais dos professores em cada polo investigado.

Faz-se oportuno mencionar que, a respeito da escolha de quais seriam os gêneros musicais elencados no questionário, como alternativa de resposta, busquei ponderar o que pudesse representar as músicas tradicionais presentes nas localidades. Assim, o questionário elaborado para os professores do grupo do polo de Salvador do Sul/RS apresentou gêneros musicais relacionados às músicas

tradicionais gauchescas e de origem ítalo-germânicas; já para o grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB o questionário apresentou os gêneros musicais forró, músicas tradicionais nordestinas, embolada, o repente e o brega. Dessa forma, foi considerada uma lista de gêneros musicais locais que contemplasse as músicas tradicionais do folclore de cada região, além de uma listagem de gêneros que poderiam ser comuns para ambos os polos, como o rap, o rock e a MPB, por exemplo.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 8, os professores de ambos os polos afirmaram escutar diversos gêneros musicais. Dentre este universo de gêneros, a respeito da escuta musical foram citados como sendo os três principais gêneros mencionados no polo de Salvador do Sul/RS as músicas tradicionais gauchescas, com 77,8% de frequências nas respostas, o sertanejo, com 66,7%, e a MPB, com 61,1%. Em sequência foram elencados, segundo os professores, o pagode, significando 22,2% de frequência, e músicas tradicionais ítalogermânicas, rock, eletrônica e samba, com 16,7% cada.

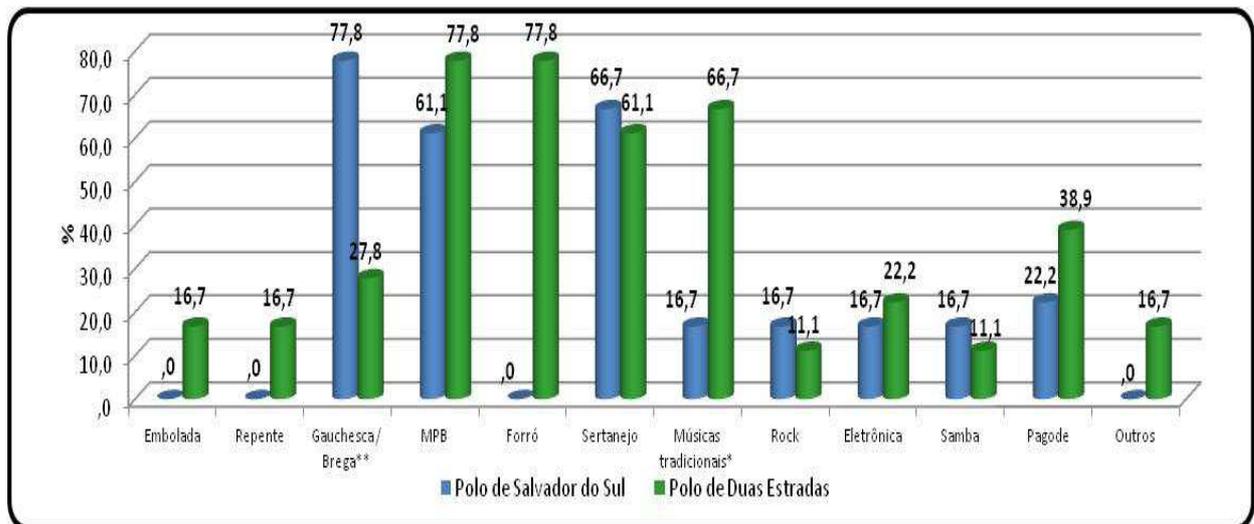
Já os gêneros mais presentes na escuta do grupo de professores no polo de Duas Estradas/PB são: o forró e a MPB, com 77,8% de frequência, as músicas tradicionais nordestinas, com 66,7%, seguidas do gênero musical sertanejo, com 61,1%, estes como sendo os três primeiros gêneros musicais mais lembrados pelos professores. Logo aparece o pagode, com 38,9% das respostas, o brega, com 27,8%, os gêneros musicais relacionados à música eletrônica, com 22,2% e, por fim, com um número menor de ouvintes dentre os professores, os gêneros musicais embolada e repente, com 16,7% cada um, tendo o rock e o samba 11,1% das indicações.

Ainda cabe registrar que o grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB além dos gêneros já averiguados nas análises, relacionou no questionário a resposta 'outro gênero', sendo descrito por 16,7% dos respondentes o gospel como também sendo mais um gênero musical de sua preferência.

Tabela 8 – Qual ou quais gêneros musicais de preferência

Gêneros Musicais	Freq (RS)	Polo de Salvador do Sul/RS	Freq (PB)	Polo de Duas Estradas/PB
Embolada	-	-	3	16,7
Repente	-	-	3	16,7
Gauchesca / Brega**	14	77,8	5	27,8
MPB	11	61,1	14	77,8
Forró	-	-	14	77,8
Sertanejo	12	66,7	11	61,1
Músicas tradicionais*	3	16,7	12	66,7
Rock	3	16,7	2	11,1
Eletrônica	3	16,7	4	22,2
Samba	3	16,7	2	11,1
Pagode	4	22,2	7	38,9
Outros	-	-	3	16,7
Total	18	-	18	-

Gráfico 4 - Qual ou quais gêneros musicais de preferência



Conforme mostra o Gráfico 4, os gêneros musicais indicados pelos professores apresentam-se de maneira diversificada e, ao mesmo tempo, surgem como preferências agrupadas, ou seja, registrando uma concentração mais acentuada em detrimento de certas escolhas objetivadas pelos professores. De acordo com os dados coletados, as músicas consideradas tradicionais, por exemplo, foram registradas pelos professores como sendo uma das escolhas que compõem esse conjunto de preferências com a maior incidência nas respostas. Da mesma forma, o gênero musical sertanejo e o gênero musical representado pela MPB fazem parte dessas escolhas dentre as alternativas que aparecem como sendo as de maior concentração na preferência entre os dois grupos de professores.

Considerar a diversidade de gêneros musicais relacionadas pelos professores como também naquilo que há de convergência em relação às suas preferências musicais permite, por exemplo, suscitar uma reflexão sobre o que estes entrevistados podem revelar por meio de suas preferências musicais. Os dados revelam que a música folclórica nordestina e a música folclórica gauchesca estão presentes nas escolhas dos professores do polo de Duas Estradas/PB e de Salvador do Sul/RS, respectivamente. Isso indica, por exemplo, que há por parte dos professores uma valoração desses gêneros musicais locais.

Em contrapartida, o gênero musical sertanejo aparece em ambos os grupos também como um dos gêneros de maior frequência nas respostas, revelando que existe, por parte dos professores, uma valoração deste gênero musical entre os demais. Neste caso, o sertanejo não se configura como sendo gênero musical local originário das Regiões Sul e Nordeste brasileiras onde a pesquisa foi realizada, e é tão valorizado quanto as músicas locais. Isto pode indicar também o quanto existe de abertura por parte dos professores em relação aos diferentes gêneros musicais de outras localidades, além da que é considerada a música local. Como neste exemplo, outros gêneros musicais foram relacionados pelos professores e mostraram, justamente, essa correlação de gêneros musicais locais e não-locais; ou seja, os professores de ambos os grupos demonstraram por suas respostas que vivenciam a escuta musical considerando uma pluralidade de gêneros musicais em seu repertório.

Analisar os hábitos musicais na perspectiva dos gêneros musicais preferidos conforme visto até o presente momento, pode auxiliar em uma melhor compreensão deste “caminhar musical” dos professores naquilo que compõe seu repertório de escuta musical, bem como em suas escolhas e preferências musicais de diversos universos musicais. As práticas adotadas no dia-a-dia pelos professores, seja em relação aos meios de escuta musical, seja em relação a esta gama de gêneros musicais tidos como preferidos e analisados até aqui, são parte integrante do universo que permeia as experiências musicais dos professores, em especial naquilo que se relaciona à escuta musical.

Conhecer o que compõe o repertório musical escutado e vivido pelos professores poderá ter uma implicação direta com a área da educação musical tomando como ponto de partida que os hábitos musicais dos professores e suas práticas docentes podem dialogar entre si.

5.1.3 A prática do canto e de instrumentos musicais

A prática de cantar e/ou tocar um instrumento musical compõe o conjunto de experiências musicais construídas no cotidiano dos professores participantes da pesquisa. Ao abordar a questão do canto no questionário, pode-se perceber, conforme o roteiro de questões (Apêndice D), que a forma como esta questão foi enunciada (“Você canta?”) limitou as análises. De acordo com o questionário, foi perguntado para os dois grupos de professores se cantavam, sem um aprofundamento no “tipo” de cantar ou mesmo a definição do que é cantar, permitindo, inclusive, mais subjetividades na análise desta questão em específico.

Ao abordar as relações de jovens com o cantar e as mídias eletrônicas, Schmeling (2005, p.82) apresenta, em especial na performance vocal dos jovens e sua relação com as motivações, os contextos, os momentos, as formas que dão sentido ao cantar e as mídias utilizadas para isso, para as diferentes práticas que o canto envolve nas mais diferentes circunstâncias. Conforme a autora: “A motivação para cantar está principalmente vinculada às interações com os amigos, em contextos que delineiam suas identidades músico - vocais, que vão se constituindo pelas suas vivências cotidianas.” Ainda segundo a autora:

Para os jovens entrevistados, responder a pergunta sobre quando costumam cantar e com que frequência o fazem não é uma tarefa simples, principalmente porque eles não separam as formas de vivenciar a música de seu dia-a-dia. Para eles no ouvir também está envolvido o cantar junto com o que estão ouvindo e/ou fazendo. Dessa forma, o canto é vivenciado com frequência e em variadas ocasiões. Ele transcorre quando os jovens estão nos quartos, deitados na cama, tomando banho ou realizando os afazeres domésticos ou da escola; nos percursos para a escola, nos intervalos das aulas, e no encontro com os amigos, entre outros momentos (SCHMELING, 2005, p.83).

Apesar de esta questão ter sido elaborada de forma mais sucinta em sua concepção em relação às análises objetivadas no estudo supracitado, pode-se considerar, para fins de análise, que o cantar aqui aferido é entendido como qualquer prática vocal, independentemente do tipo de cantar. Assim, para título de compreensão deste estudo, a prática vocal dos entrevistados deverá ser entendida como uma prática diversificada que envolve o cantar, podendo ser o “cantar no chuveiro”, cantar afinado, o desafinado, cantar profissionalmente ou de forma

amadora, cantar para o filho, o cantar acompanhando uma música na rádio, o cantor de uma banda, enfim diferentes experiências musicais como prática vocal.

Diante destas considerações, foi possível mapear, por meio do questionário aplicado, quantos são os professores que afirmaram cantar independentemente do “tipo” de cantar nos dois grupos investigados. De acordo com os dados coletados, a prática vocal, isto é, “o cantar” foi registrado como uma prática presente em ambos os grupos. No polo de Salvador do Sul/RS, os professores da região, em sua maioria, perfazendo 55,6%, afirmaram cantar, o que corrobora os dados apurados por 44,4% dos professores respondentes do polo de Duas Estradas/PB, conforme apresentado na Tabela 9.

Tabela 9 – Você canta?

Prática Vocal	Total		RS		PB	
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul/RS	Freq	Polo de Duas Estradas/PB
Sim	18	50,0	10	55,6	8	44,4
Não	18	50,0	8	44,4	10	55,6
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Assim sendo, conforme mostra a tabela, é possível afirmar que a prática vocal está presente nos hábitos dos professores, embora não seja possível discernir em quais modalidades e em que ambientes eles afirmaram cantar.

De acordo com os dados apurados, os professores investigados não informaram em quais modalidades e em que ambientes cantam, e talvez este seja o maior desafio em mensurar se tal prática tem uma intersecção em sua ação pedagógico-musical em sala de aula atualmente. De toda sorte, significa dizer que professores que afirmaram cantar poderão já estar se utilizando do canto em sala de aula como estratégia pedagógico-musical. O fato é que, independentemente de este grupo de professores já trabalhar ou não a música por meio do canto em sala de aula, o ato de cantar como relatado por eles, seja na escola ou fora dela, é mais um recurso que poderá ser utilizado na ação pedagógico-musical na escola.

Ao investigar as possíveis práticas instrumentais dos professores, na mesma perspectiva das experiências musicais vividas com o canto por eles, passo a seguir a descrever as possíveis experiências musicais dos professores em relação à prática

de qualquer tipo de instrumento musical como parte desse conjunto de hábitos musicais.

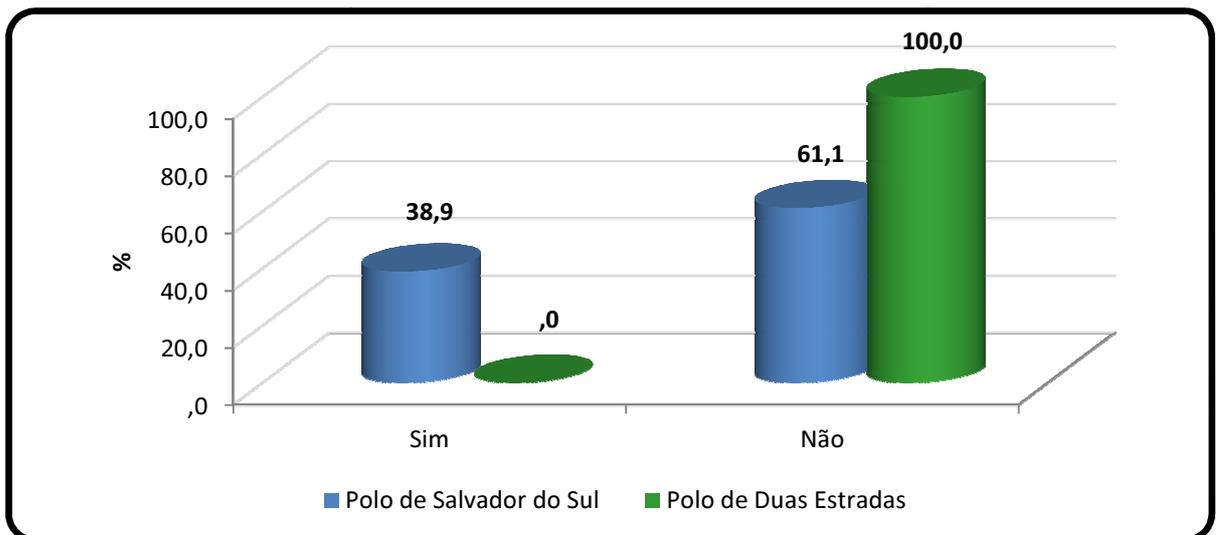
De acordo com os dados levantados, são poucos os respondentes que afirmaram tocar algum instrumento musical. Conforme analisado no grupo de Salvador do Sul/RS, 38,9% dos professores, ou seja, sete respondentes afirmaram tocar algum um instrumento musical, enquanto 61,1% da amostra, isto é, 11 professores afirmaram não tocar nenhum instrumento.

Já o grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB assinalou em sua totalidade, ou seja, 18 participantes do estudo, não tocar nenhum instrumento musical, de acordo com o que sintetiza a Tabela 10.

Tabela 10 - Você toca algum instrumento musical?

Instrumento musical	RS		PB	
	Freq	%	Freq	%
Sim	7	19,4	7	38,9
Não	29	80,6	11	61,1
Total	36	100,0	18	100,0

Gráfico 5 - Práticas instrumentais: o tocar um instrumento



A partir desta informação, que possibilitou o conhecimento acerca dos professores que afirmaram tocar algum tipo de instrumento musical, foi solicitado aos participantes que assinalassem no questionário, dentre uma gama de

instrumentos musicais, aquele que representasse o instrumento musical que tocam. Dentre os instrumentos relacionados pelos professores no polo de Salvador do Sul/RS, entre os sete respondentes que assinalaram para esta questão, o violão é indicado com a maior frequência nas respostas apuradas, seguido de caxixi, flauta doce, saxofone tenor, chocalho, reco-reco e triângulo.

Tabela 11 - Indique qual ou quais instrumentos musicais você toca:

Instrumentos musicais	Freq	%
Violão	4	57,1
Caxixi	1	14,3
Flauta doce	1	14,3
Saxofone tenor	1	14,3
Chocalho	1	14,3
Reco-reco	1	14,3
Triângulo	1	14,3
Total	7	Base: 7 (nº de professores que tocam instrumentos musicais)

Cabe lembrar que os instrumentos musicais tocados no grupo de Duas Estradas/PB não constam nesta tabela; já foi mencionado que, neste polo, não foram registradas respostas no questionário relacionadas à prática instrumental por parte dos docentes entrevistados.

Oportuno destacar que a questão também deixa margem para subjetividades, a exemplo do ato de cantar na interpretação dos dados, como citado anteriormente. Afinal, o que mesmo está sendo considerado como tocar um instrumento musical? O fato é que, da forma que foram concebidas ambas as questões, pode-se ter uma dimensão, mesmo que exploratória, das práticas musicais dos professores em relação ao canto e a diferentes práticas instrumentais.

5.2 AS ATIVIDADES MUSICAIS E AULAS DE MÚSICA

Neste tópico são identificadas as experiências musicais dos participantes da pesquisa, em especial nas questões que objetivaram conhecer a participação ou não dos professores em atividades musicais, seja por meio de aulas em grupo, aulas particulares de música, participação em coral/coro, fanfarra, orquestra e grupo folclórico, entre outras atividades.

Segundo as respostas analisadas, 16,7% dos respondentes do grupo de Salvador do Sul/RS e 22,2% do grupo de Duas Estradas/PB afirmaram participar de alguma atividade musical, sendo que, em sua maioria, para ambos os grupos os docentes responderam não participar de nenhuma atividade musical.

Com 83,3% das respostas dos professores do polo de Salvador do Sul/RS, ou seja, 15 professores do total de 18 participantes da pesquisa neste polo, identifica-se em suas respostas que não havia por parte deles participação em qualquer tipo de atividade musical no momento em que foi realizada a coleta dos dados. Já as respostas no grupo de professores no polo de Duas Estradas/PB registraram uma percentagem de 77,8% professores indicando para a não-participação em qualquer tipo de atividade musical no momento em que foi realizada a coleta dos dados, isto é, 14 professores dentre os 18 respondentes deste polo (ver Tabela 12).

Tabela 12 - Atualmente você participa de alguma atividade musical?

Atividade musical	RS		PB	
	Freq	%	Freq	%
Sim	7	19,4	3	16,7
Não	29	80,6	15	83,3
Total	36	100,0	18	100,0

Passo, a seguir, a elencar as atividades citadas pelos professores no questionário. Dentre as atividades relacionadas, os professores afirmaram, em ambos os polos, que atualmente há certo envolvimento por parte deles em atividades musicais. O grupo do polo de Salvador do Sul/RS indicou a participação em atividades relacionadas à prática em coral por dois professores, enquanto um professor pratica as atividades relacionadas à orquestra.

No polo de Duas Estradas/PB, a participação dos professores foi registrada em seis categorias, sendo que estes se relacionam a atividades de coral, fanfarra, grupo folclórico e mais duas categorias acrescentadas pelos quatro respondentes deste grupo, que são “formação de música na escola” e “coral da igreja”. Conforme figura na Tabela 13, além das categorias adicionadas dois professores citaram

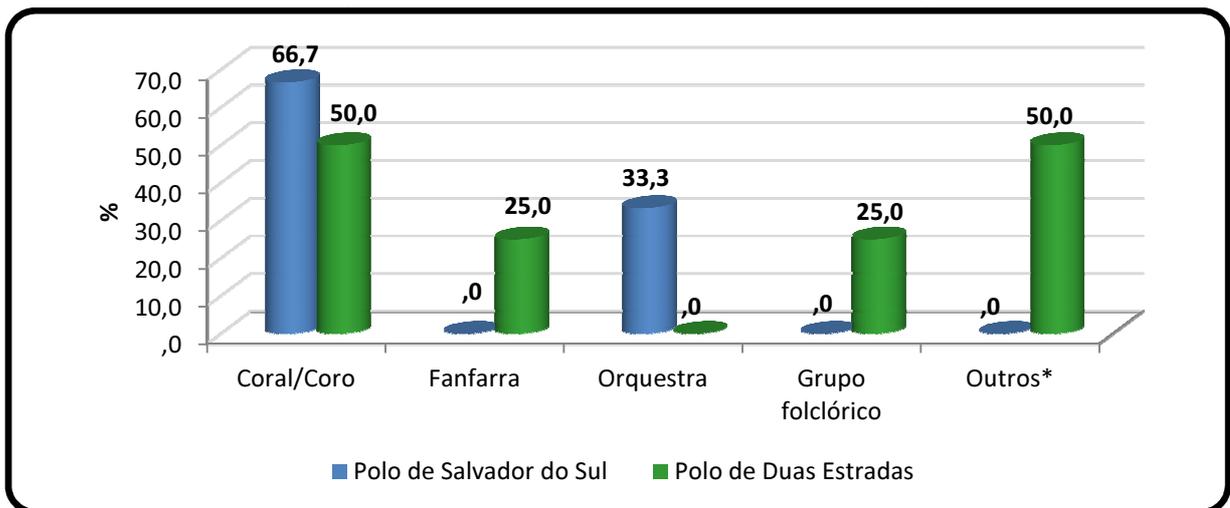
atividades relacionadas à prática em coral, um professor citou as atividades relacionadas à fanfarra e outro, grupo folclórico.

Tabela 13 - Indique de qual ou quais atividades musicais participa:

Quais atividades	RS		PB	
	Freq	%	Freq	Polo de Duas Estradas
Coral/Coro	4	57,1	2	50,0
Fanfarra	1	14,3	0	25,0
Orquestra	1	14,3	1	,0
Grupo folclórico	1	14,3	0	25,0
Outros*	2	28,6	0	50,0
Total	7	-	3	-

* Outros: Formação de música na escola; Coral da Igreja.

Gráfico 6 - Indique de qual ou quais atividades musicais participa:

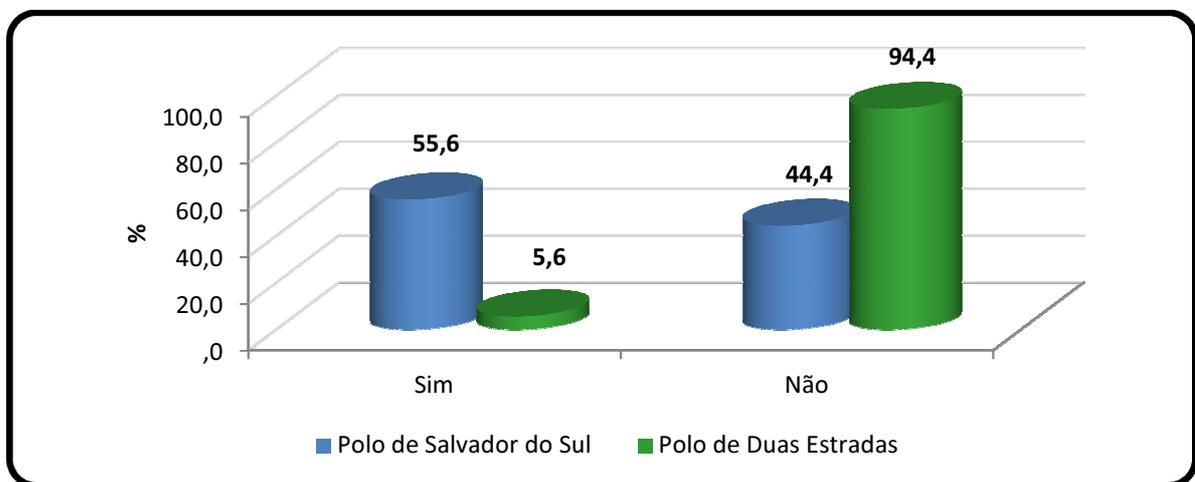


Quanto à participação ou não em aulas de música, os dados mostram que os professores tiveram alguma vivência com escola e/ou aulas particulares de música. De acordo com questionário, 55,6% do grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS afirmaram ter alguma experiência nesse sentido, ou seja, 10 professores. Em contrapartida, no polo de Duas Estradas/PB apenas um professor demonstrou ter alguma experiência neste sentido, conforme segue apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 - Já frequentou alguma escola de música, ou teve aulas particulares de música?

Escola de Música ou aulas particulares	RS		PB			
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	11	30,6	10	55,6	1	5,6
Não	25	69,4	8	44,4	17	94,4
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 7 - Já frequentou alguma escola de Música, ou teve aulas particulares de Música?



Considerando os resultados apresentados das experiências musicais relacionadas à escola e/ou a aulas particulares de Música, é destacado na Tabela 15 o tempo de duração que as experiências perduraram quanto a seus hábitos musicais. De acordo com os dados, a maior concentração registrada em ambos os polos foi em formações musicais com duração de até um ano, sendo esta a experiência de 100% dos professores do grupo de Duas Estradas/PB, conforme aponta o único respondente desse grupo e no grupo de Salvador do Sul/RS, com 54,5% dos respondentes afirmando nesta mesma direção. Foram registradas em segundo lugar pelo grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS as experiências formativas com duração de um a três anos, perfazendo 40,0% da amostra, e por fim, 10,0%; ou seja, um único respondente do mesmo polo indicou ter frequentado de quatro a cinco anos de aulas de música. Cabe registrar que este

participante atua como professor de música na Região, conforme resposta adicionada por ele no questionário.

Tabela 15 - Qual duração teve sua formação?

Duração da formação	Freq	%	RS		PB	
			Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Até 1 ano	6	54,5	5	50,0	1	100,0
De 1 a 3 anos	4	36,4	4	40,0	0	,0
De 4 a 5 anos	1	9,1	1	10,0	0	,0
Total	11	100,0	10	100,0	1	100,0

5.3 ALGUMAS REFLEXÕES

Ao analisar as experiências musicais dos professores que estão relacionadas aos seus hábitos musicais, passo a problematizar considerando os resultados já apresentados com o seguinte questionamento: Será que as experiências relatadas contribuem para a ampliação dos saberes dos participantes do estudo e de professores em geral que atuarão com música como estratégia para sua atuação em sala de aula?

De acordo com os resultados apresentados, pode-se afirmar que as práticas vocais, instrumental e a escuta musical em suas múltiplas entradas são atividades presentes na vida dos professores em ambos os grupos, seja o do polo de Salvador do Sul/RS ou o do polo de Duas Estradas/PB. Estas experiências fazem parte de um conjunto de experiências musicais constituídas no cotidiano dos docentes, a que chamei de “caminhar musical”, que servem de subsídios para minhas reflexões.

Se os relatos e as escolhas aferidas pelos dois grupos de professores forem tão-somente vistos na perspectiva do “quantificar os resultados” como sendo apenas números e estatísticas, sem agregar valor aos dados e indicadores, talvez este estudo não faça sentido e não represente o quanto de pertencimento os professores poderão já ter adquirido em suas experiências com a música em função de seus hábitos musicais.

Um exemplo neste sentido são os dados e análises da Tabela 13, que descreveu a participação dos professores em aulas de música. O grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS afirma em mais da metade das

respostas apuradas já ter alguma experiência musical neste sentido, o que pode ser considerado um número expressivo.

Em contrapartida, no grupo de Duas Estradas/PB apenas um professor revelou ter alguma experiência com escola e/ou aulas particulares de música. Assim, pelo resultado apresentado no Polo de Duas Estradas/PB, caberia afirmar que os professores, por não terem tido aulas de Música, não têm relações vividas com a música, que eles não tiveram ou não têm experiências musicais significativas?

Nesta mesma linha de problematizar, percentagens e indicadores, outro exemplo é a prática instrumental exercida pelos professores conforme a Tabela 10. De acordo com os dados, sete professores do grupo de Salvador do Sul/RS afirmaram tocar algum instrumento musical. No outro grupo de professores, os do polo de Duas Estradas/PB, não foi considerada resposta alguma neste quesito da prática instrumental. Novamente pode-se questionar se o fato de os professores do polo de Duas Estradas/PB ou os professores do polo de Salvador do Sul/RS, por terem pouca ou nenhuma experiência com o tocar algum instrumento musical, inviabiliza suas relações vividas com a música.

As atividades musicais dos professores que foram relacionadas à participação em coral/coro, fanfarra, orquestra, grupo folclórico ou outras atividades foram descritas e estão relacionadas na Tabela 12. De acordo com os resultados apresentados, na tabela foram contabilizados sete professores nesta experiência musical dentre os 36 participantes distribuídos nos dois grupos de professores. Significa dizer que três professores no grupo de professores de Salvador do Sul/RS afirmaram participar de atividades musicais e quatro do grupo de Duas Estradas/PB. E neste caso, estariam estes professores também sem relações vividas com a música pelo “baixo percentual” de participação em atividades musicais?

Em contraponto a estas reflexões, e considerando que os grupos se constituem de professores não-especialistas em Música, ou seja, docentes que não tiveram formação específica na área de Música, não seria possível também aferir outros pontos de vista em relação aos dados analisados?

Considerando que os professores não-especialistas em Música, na perspectiva da Lei Federal nº 11.769, de 2008, são também agentes partícipes do ensino e aprendizagem musical na escola, não poderiam as experiências musicais registradas por eles já demonstrar algum envolvimento com a música e,

consequentemente, já estarem contribuído para seus saberes musicais pensando nos ambientes escolares?

No conjunto de hábitos musicais abordados ao longo do capítulo, e a partir das reflexões feitas até o presente momento, percebo que os dados são passíveis de serem 'lidos' de diferentes formas. Cabe considerar, ainda, que é preciso estabelecer limites para uma delimitação das análises e, ao mesmo tempo, não correr o risco de perder de vista o que seria o 'ideal', o que seria a 'real dimensão' do que se está investigando. Sendo assim, busquei não apenas uma quantificação e promoção de indicadores, mas uma reflexão sobre o processo de análise e apresentação dos dados, uma vez que esta lógica deverá ser adotada nos capítulos posteriores do estudo relativo ao tratamento sobre os dados analisados.

6 PRÁTICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA COMUNIDADE ONDE MORAM E/OU TRABALHAM

Com enfoque nas práticas musicais dos professores com a e na comunidade em que estão inseridos são discutidas, neste capítulo, as experiências musicais que os professores fazem com a música na comunidade. Os dados apurados referentes aos grupos de professores dos polos de Duas Estradas/PB e Salvador do Sul/RS buscam mostrar o quanto os entrevistados percebem da vida musical em sua comunidade e o quanto direcionam de seu olhar e contato para o que acontece no entorno da comunidade em que estão inseridos. Sendo assim, são investigadas as experiências relacionadas aos músicos, aos grupos, às bandas, às festas, aos bares, às igrejas, entre outros espaços em que a música poderá se fazer presente.

As questões deste capítulo, e que interessam à pesquisa, estão relacionadas com a música, as instituições formais e/ou não formais, institucionalizadas ou não, a percepção destes espaços e contextos pelos professores, as estruturas sociais do campo local (BOZON, 2000), o espaço que a música ocupa nessas localidades e o quanto são percebidos e vividos pelos professores. Assim, busco compreender como as integrações sociais e culturais ocorrem e se são vividas pelos professores em ambos os polos investigados.

Ao refletir como a música e as instituições são percebidas e vividas pelos professores participantes da pesquisa, é apresentado como aporte para esta reflexão o estudo de Michel Bozon (2000), que analisou as atividades e as práticas musicais em uma pequena cidade operária em Villefranche, na França. Segundo este autor, existem características gerais do campo local onde a música exerce uma função de sociabilidade entre os agentes envolvidos. Para o autor, as características de uma pequena cidade refletem a estrutura de um campo local:

As características sócio-geográfico-culturais de uma pequena cidade reaproximam das atividades e dos grupos tudo o que, na sociedade global, tende a se separar. Assim, as atividades musicais não são somente ligadas por um parentesco lógico, mas por relações concretas; citamos, por exemplo, a concentração dos locais das associações, a participação comum nas festas municipais, a circulação (relativa) dos músicos de associação à outra, a existência de uma escola de música e de uma super-associação sob controle municipal o (Grupamento das Sociedades Musicais) (BOZON, 2000, p.169).

6.1 AS BANDAS E OS MÚSICOS

As experiências dos entrevistados em relação às bandas, aos músicos individuais e/ou aos conjuntos musicais presentes nas localidades investigadas são o foco deste item. De acordo com os dados coletados, os resultados encontrados em ambos os polos sinalizam para a existência de algum tipo de conhecimento e/ou contato dos professores com o universo musical local.

Os professores do polo de Duas Estradas/PB indicaram, em sua maioria, com 88,9% das respostas, ter conhecimento de bandas, músicos e/ou conjuntos musicais, e informaram também ter algum tipo de contato com eles. Da mesma forma, os respondentes do polo de Salvador do Sul/RS indicaram algum tipo de conhecimento de músicos individuais em suas localidades, com 55,6% das respostas, conforme a Tabela 16, que mostra, primeiramente, uma síntese das informações relacionadas ao “conhecer” as bandas e os conjuntos musicais nas localidades investigadas.

Tabela 16 - Você conhece bandas, conjuntos e músicos individuais em sua comunidade?

Banda, conjunto e músicos individuais	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	26	72,2	10	55,6	16	88,9
Não	10	27,8	8	44,4	2	11,1
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Em ambos os polos existe um indicativo de que os professores conhecem ou sabem da existência de alguma banda e/ou conjunto musical, e também dos músicos individuais, como se pode perceber na Tabela 16.

Neste sentido, pode-se a partir destas informações preliminares aferir diferentes hipóteses sobre as possíveis razões que implicam nesta representatividade encontrada em ambos os grupos de professores quanto ao contato com as bandas, aos músicos individuais e/ou aos conjuntos musicais presentes nas localidades investigadas.

De acordo com as informações coletadas, e sem pretender comparar o resultado apurado nos dois grupos de professores, seja no polo localizado na região Sul como no polo localizado no Nordeste do país, é possível relacionar, como exemplo, algumas possibilidades sobre o resultado encontrado entre os dois grupos de investigados.

A fim de contextualizar cada grupo e as relações estabelecidas ou não por eles com as práticas musicais presentes em suas comunidades, passo a apresentar alguns argumentos de forma especulativa sobre as diferentes relações encontradas em cada grupo.

Quanto ao conhecimento, por parte dos professores, dos músicos e das bandas locais, questiona-se se os resultados encontrados entre um grupo e outro não teriam a ver com a quantidade de artistas presentes em uma ou outra localidade, no sentido de proporcionalidade, por exemplo? Não poderiam os dados de uma ou outra Região estar relacionados à falta de visibilidade do trabalho de artistas locais como sendo um fator determinante para o conhecimento pelo público? Será que o papel exercido pelos gestores na criação e manutenção de equipamentos culturais para a circulação do trabalho desses artistas é suficiente para o reconhecimento da população? Não poderia ser a falta de exposição destes músicos e grupos na mídia que interferiu nos resultados? Ou, ainda, não estaria também em jogo a própria falta de interesse dos professores em buscar conhecer o que existe em termos de grupos e músicos locais?

As questões levantadas merecem um aprofundamento maior, uma vez que a pesquisa não pretendeu abranger ou dar conta de responder tais problematizações. Nesse sentido, caberia um aprofundamento nas relações de pertencimento dos professores investigados com o que acontece em termos de bandas e músicos locais, com maior amplitude nos motivos pelos quais eles reconhecem estes artistas.

Primeiramente, faço uma reflexão de quanto os professores escutam e vivem a sua cidade em termos musicais. Será que estar na cidade é o mesmo que viver a cidade? O que os professores percebem da vida musical de sua cidade? Será que existe, por parte deles, algum contato com os artistas locais?

Em um segundo momento, busco compreender o que os professores fazem com isto tudo que percebem e/ou vivem. Será que existe alguma apropriação dessas “leituras do local” em relação a suas práticas docentes? Quais os desdobramentos dessas possíveis experiências musicais junto à comunidade?

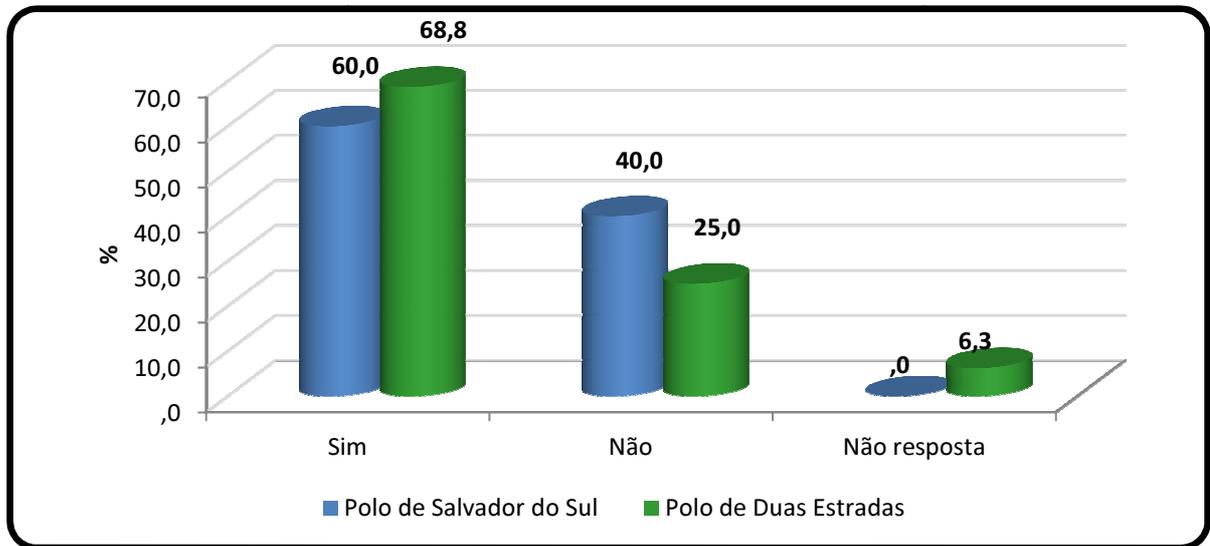
Na Tabela 17 são apresentados os dados referentes ao contato dos professores com as bandas e os músicos locais. Conforme os dados apurados no grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, 60,0% dos professores afirmaram ter contato com bandas ou conjuntos musicais; ou seja, seis professores responderam neste sentido, enquanto quatro professores, 40,0%, disseram não ter contato algum com os artistas de sua comunidade. Cabe ainda registrar que esta questão foi respondida por uma parcela de 10 professores ao total, sendo que o número de professores que aceitaram participar da pesquisa neste grupo pertencente ao polo de Salvador do Sul/RS é de 18 participantes.

Tabela 17 - Você tem contato com essa(s) banda(s) esse(s) conjunto(s) e músicos individuais?

Contato com Banda/Conjunto/Músicos	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	17	65,4	6	60,0	11	68,8
Não	8	30,8	4	40,0	4	25,0
Não resposta	1	3,8	0	,0	1	6,3
Total	26	100,0	10	100,0	16	100,0

Conforme apresentado na Tabela 17, 68,8% dos professores do polo de Duas Estradas/PB, ou seja, 11 professores, revelaram ter algum tipo de contato com as bandas e conjuntos musicais e músicos individuais em suas comunidades. Para quatro professores, ou seja, 25,0% dos respondentes, não há nenhum tipo de contato com os grupos e músicos locais. Neste grupo de professores foram registradas 16 respostas, sendo que, deste montante, apenas um professor preferiu não se posicionar quanto à questão. Neste grupo de professores ocorre a mesma situação que no polo de Salvador de Sul/RS, uma vez que nem todos os participantes do estudo aderiram a esta questão.

Gráfico 8 - Você tem contato com as banda (s), conjunto (s) e músico (s) individuais na sua comunidade?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para uma maior compreensão das respostas analisadas até o presente momento neste capítulo, deve-se equacionar o conceito de conhecer que está sendo utilizado no contexto deste estudo. Apesar de esta questão ter sido apresentada de forma mais sucinta no questionário, e da mesma forma que o “cantar” também foi problematizado como relacionado no capítulo anterior, optei por considerar estas respostas para pontuar se existem ou não possíveis interações entre os professores, a música e o campo local de cada grupo investigado.

Quando perguntado aos professores do polo de Duas Estradas se saberiam citar diferentes nomes de artistas da cena musical local de cada comunidade, eles registraram 45 indicações de músicos, bandas e/ou conjuntos. Por sua vez, estas indicações estão relacionadas aos professores que sinalizaram anteriormente e de forma afirmativa quando perguntados se conheciam bandas, grupos, conjuntos e músicos individuais em suas comunidades.

A relação completa com os nomes e a frequência das respostas de cada professor é descrita na Tabela 18.

Tabela 18 - Frequência dos músicos citados: Polo de Duas Estradas/PB

Banda/Conjunto/Músicos (PB)	Freq	%
Banda de Forró / Bandas de forró de raiz	4	25,0
Banda 7 de Novembro	3	18,8
Banda Marcial / Banda Marcial do município	3	18,8
Grupo TJ show	3	18,8
Forró Pé de Serra	2	12,5
Grupo de Flautas Doces / Grupo de flauta doce do PETI	2	12,5
Quarteto nordestino	2	12,5
Adrian Styllus	1	6,3
Adriano José	1	6,3
Alexandre Carvalho e Vários toques (da terra)	1	6,3
Banda Axé 10	1	6,3
Banda de música da cidade	1	6,3
Banda Joaquim Pereira	1	6,3
Banda Municipal do Projovem	1	6,3
Brilho de Ouro	1	6,3
Capim do vale	1	6,3
Conjunto Musical	1	6,3
Forró Desejo Proibido	1	6,3
Forró do Pato	1	6,3
Forro suingado	1	6,3
Grupo "G"	1	6,3
Grupo de flautas da escola João Alves de Carvalho	1	6,3
Magníficos	1	6,3
Manhã de Sol	1	6,3
Maranatha	1	6,3
Mastruz com Leite	1	6,3
Ministério Adonai	1	6,3
Os Novatos do Forró	1	6,3
Paroara do acordeon	1	6,3
Rone Show	1	6,3
Swing novo	1	6,3
Veteranos do Forró	1	6,3
Zé Carlos e Banda	1	6,3
Total	45	-

No polo de Salvador do Sul/RS foi possível conhecer também parte dos artistas envolvidos com música naquela região, uma vez que os professores daquele grupo informaram a existência de 24 nomes distribuídos entre músicos, bandas e/ou conjuntos musicais de acordo com seu conhecimento. Para este grupo de professores, o critério na seleção dos nomes também tem a ver com aqueles professores que sinalizaram anteriormente e de forma afirmativa quando perguntados se conheciam bandas, grupos, conjuntos e músicos individuais em suas comunidades.

Assim, trago a lista destes nomes na Tabela 19, relativa ao grupo de professores pertencentes ao polo de Salvador do Sul/RS.

Tabela 19 - Frequência dos músicos citados: Polo de Salvador do Sul/RS

Banda/Conjunto/Músicos (RS)	Freq	%
Corais Municipais / Coral / Banda Municipal	4	40,0
Banda Viva Alegre	3	30,0
Banda Blue Label	2	20,0
Banda Happy Brass	2	20,0
Bandinha alemã	1	10,0
Bandas de baile	1	10,0
Banda Nifaive	1	10,0
Banda de Rock	1	10,0
Grupo gauchesco	1	10,0
Banda Portal da Serra	1	10,0
Bnda Brilha Som	1	10,0
Banda Champion	1	10,0
Banda Monte Azul	1	10,0
Banda Barbarella	1	10,0
Banda Festerê	1	10,0
Bandas atuais	1	10,0
Não recorda o nome	1	10,0
Total	24	-

6.2 OS LOCAIS ONDE A MÚSICA É PERCEBIDA

Referente ainda às experiências musicais dos professores participantes da pesquisa com a/e na comunidade em que estão inseridos, esta seção busca esclarecer em que locais e eventos a música está presente na ótica dos pesquisados. Conforme uma listagem pré-relacionada no questionário, pode-se conhecer, por meio dos dados coletados, os espaços e eventos em que os docentes percebem a música em suas comunidades.

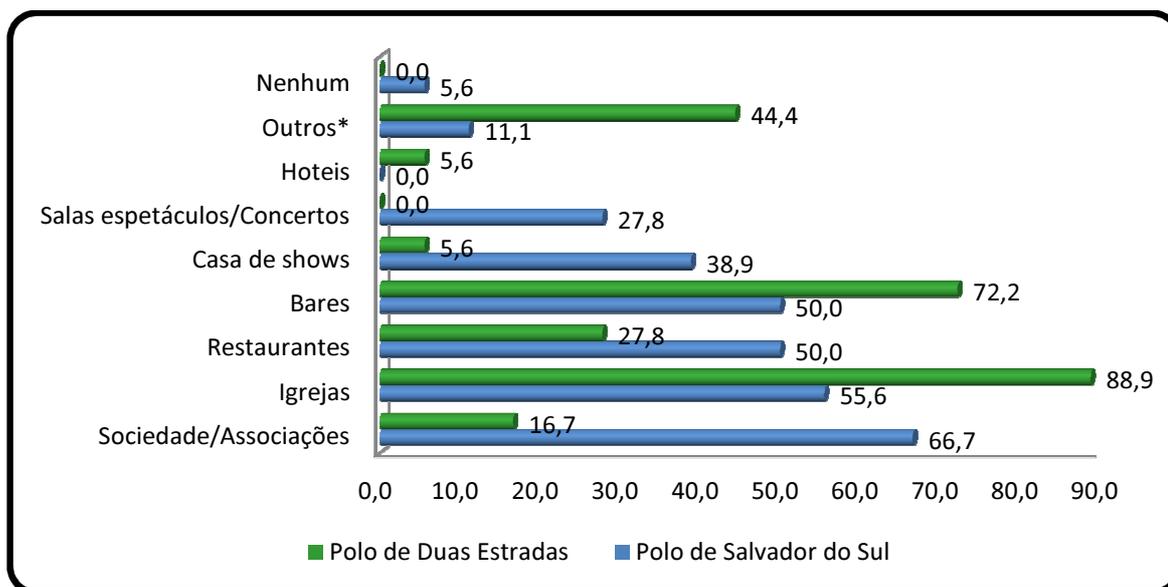
Cabe ainda registrar que, para além desses espaços e eventos preliminarmente previstos no questionário como opção de resposta, foi pensada para a formatação desta questão a opção “outro” como alternativa de resposta para a coleta das respostas dos participantes do estudo. Com isso, foi possível ampliar para os professores o registro de possíveis outras manifestações musicais que porventura viessem a ser percebidas por eles nos mais diferentes espaços e eventos em suas comunidades.

Na Tabela 20 são descritos os locais em que a música é percebida pelos docentes em suas comunidades. Foram consideradas, para fins de análise, todas as citações, uma vez que, tanto no polo de Duas Estradas/PB quanto no polo de Salvador do Sul/ RS, os professores selecionaram todas as opções sugeridas como alternativa de resposta no questionário.

Tabela 20 - Em que locais percebe a música em sua comunidade?

Locais de Música	RS		PB	
	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sociedade/Associações	12	66,7	3	16,7
Igrejas	10	55,6	16	88,9
Restaurantes	9	50,0	5	27,8
Bares	9	50,0	13	72,2
Casa de shows	7	38,9	1	5,6
Salas espetáculos/Concertos	5	27,8	0	0,0
Hoteis	0	0,0	1	5,6
Outros*	2	11,1	8	44,4
Nenhum	1	5,6	0	0,0
Total de indicações	55	-	47	-

Gráfico 9 - Em que locais percebe a música em sua comunidade



Conforme descrito na Tabela 20, as sociedades/associações surgem com 66,7% de frequência nas respostas indicadas pelos professores do polo de Salvador do Sul, seguidas das igrejas, com 55,6% das respostas, os restaurantes e bares, com 50,0%, as casas de shows, com 38,9%, e as salas de espetáculos/concertos, com 27,8%. Todavia, apenas um professor indicou que percebe a música em local algum.

Cabe ainda mencionar que a alternativa 'hotéis' não foi assinalada por nenhum dos 18 respondentes deste grupo/polo. Ainda foram mencionados na opção outros locais como resposta para o grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, as escolas em apresentações artísticas e nos supermercados como espaços onde a música é percebida.

Com base nos dados do grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, todos os 18 participantes do estudo aderiram a esta questão, ou seja, 100% do grupo de professores que aceitaram participar deste estudo. Cabe ainda frisar que esta questão permitiu o registro em mais de uma opção dentre as elencadas no questionário para os respondentes, além de ter sido disponibilizada a opção 'outro' como alternativa descritiva de resposta.

No grupo de Duas Estradas/PB, 18 professores responderam a esta questão, perfazendo 100% do grupo, como o grupo anterior. Para estes professores, conforme apresentado na Tabela 20, os locais mapeados em sua percepção estão relacionados às igrejas, com 88,9% das respostas, ou seja, com 16 indicações de

frequência do total de 47 registradas. Em segundo lugar aparecem os bares, com 72,2% das indicações, os restaurantes, com 27,8%, e as sociedades/associações, com 16,7%. Já as casas de shows e hotéis registraram apenas uma indicação. Todavia, outros locais foram apontados pelos professores como espaços onde a música é percebida, sendo citados os eventos da cidade, as festas populares, as festas tradicionais, na piscina/clube, a fundação cultural e nas ruas.

6.3 OS EVENTOS ONDE A MÚSICA É PERCEBIDA

Este capítulo relaciona os eventos em que a música é percebida pelos professores entrevistados em suas comunidades. Para fins de análise foram consideradas todas as opções sugestionadas no questionário como alternativas de resposta, uma vez que em ambos os polos os professores assinalaram para alguma das opções elencadas.

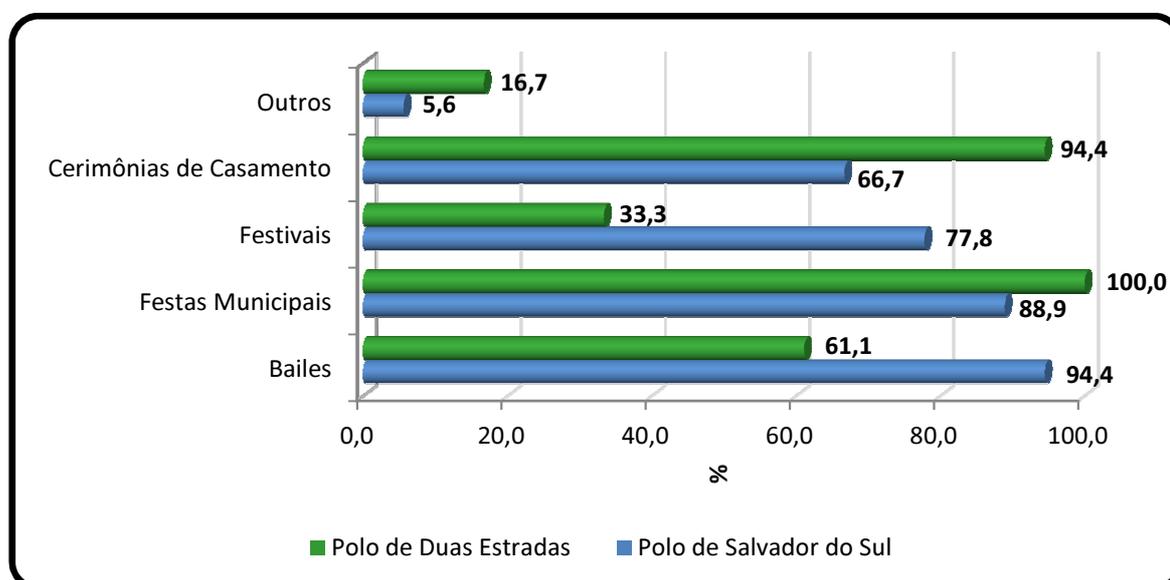
Foi possível identificar no polo de Salvador do Sul/RS que os professores diagnosticaram os bailes como um dos eventos em que a música é mais perceptível na opinião deles, uma vez que foram registradas em 94,4% de frequência das respostas. As festas municipais surgem em segundo lugar, com 88,9% de incidência nas respostas, os festivais, 77,8%, em terceiro, as cerimônias de casamento com 66,7%, sendo ainda citada pelos professores a opção “Formatura” como resposta alternativa na opção “outro” (Ver Tabela 21).

O grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB relacionou suas percepções a respeito dos locais em que a música é percebida citando em primeiro lugar as festas municipais, com 100% de frequência. Já as cerimônias de casamento surgem como segunda opção, com 94,4%, e os bailes, com 61,1% de frequência como terceira opção. Os festivais foram relacionados em 33,3% da amostra como quarta opção. Ainda foram registrados como outra ‘opção de resposta’ os aniversários, as vaquejadas, piqueniques, festas populares e, por fim, as missas como demais espaços onde a música é percebida (ver Tabela 21).

Tabela 21 - Em que eventos ocorrem música em sua comunidade?

Locais de Música	RS		PB	
	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Bailes	17	94,4	11	61,1
Festas Municipais	16	88,9	18	100,0
Festivais	14	77,8	6	33,3
Cerimônias de Casamento	12	66,7	17	94,4
Outros	1	5,6	3	16,7
Total	60	-	55	-

Gráfico 10 - Em que eventos ocorrem música em sua comunidade



A seguir são apresentados os resultados encontrados relativos à frequência ou não dos dois grupos de professores investigados nos diferentes espaços e contextos onde a música é percebida na opinião deles. A análise apóia-se nos dados das Tabelas 20 e 21, anteriormente apresentadas, as quais dizem respeito aos locais e eventos onde a música é percebida na opinião dos professores. A ideia central desta análise é saber se, além dos espaços e contextos já apontados pelos professores em que a música foi relacionada como perceptível na opinião deles, o quanto eles tomam como hábito a frequência nesses locais e eventos. Na análise é possível averiguar o percentual de frequência atribuído pelos professores em ambas as localidades, uma vez que a questão permitiu o registro pelos professores em mais de uma alternativa.

Na Tabela 22 são apresentados primeiramente dados referentes à frequência dos professores do polo de Salvador do Sul/RS nos diferentes locais e eventos mencionados. De acordo com as respostas analisadas, 100% dos professores responderam a esta questão afirmando frequentar algum dos espaços e eventos elencados no questionário.

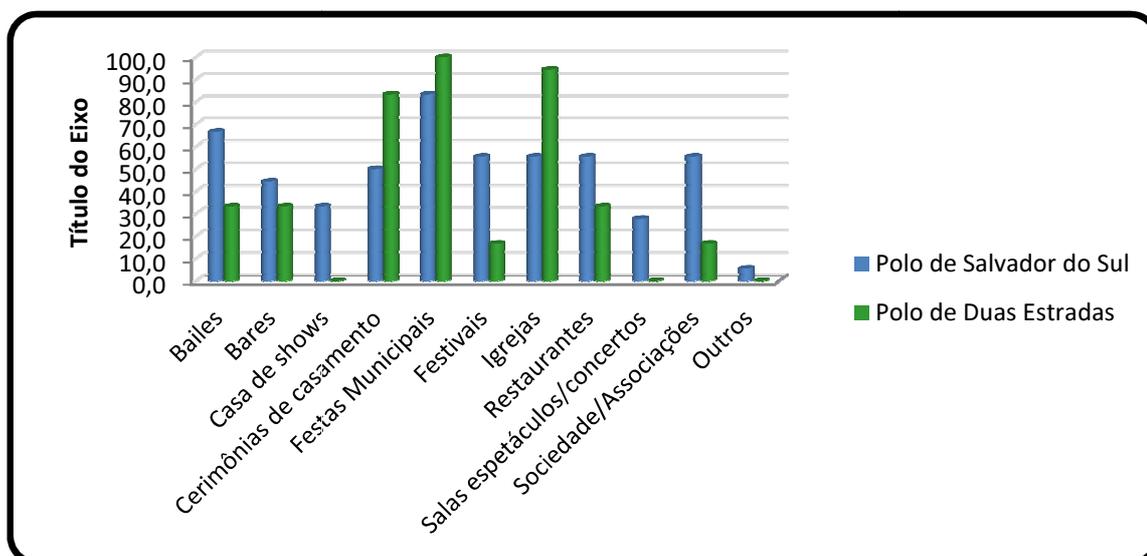
Neste sentido, a maior frequência registrada está relacionada às festas municipais, com 83,3%, seguida dos bailes, com 66,7%. Em um terceiro momento aparecem “empatados” os festivais, a igreja, os restaurantes e as sociedades/associações, com 55,6% de frequência nas respostas indicadas nestes espaços. As cerimônias de casamento foram registradas com 50,0%, os bares com 44,4%, as casas de show com 33,3% e as salas de espetáculo com 27,8% de frequência.

De acordo com as respostas dos professores do polo de Duas Estradas/ PB, 100% dos professores afirmam frequentar algum dos espaços e eventos elencados no questionário. Também neste grupo de professores, a maior frequência registrada está relacionada às festas municipais, com a indicação de todos os professores respondentes (100%). Em seguida são citadas as igrejas, com 94,4%. Em um terceiro momento aparecem também “empatados”, porém em outros contextos, os bailes, os bares e restaurantes, com 55,6% de frequência nas respostas indicadas. Os festivais e as sociedades/associações aparecem com 16,7% de frequência cada, ou seja, também “empatadas” de acordo com os professores. Por fim, cabe frisar que as casas de show e as salas de espetáculo/concertos não foram pontuadas pelos professores, registrando assim 0% de frequência nessas modalidades.

Tabela 22 - Você frequenta algum desses locais e eventos?

Locais ou Eventos	Freq (RS)	Polo de Salvador do Sul	Freq (PB)	Polo de Duas Estradas
Bailes	12	66,7	6	33,3
Bares	8	44,4	6	33,3
Casa de shows	6	33,3	0	0,0
Cerimônias de casamento	9	50,0	15	83,3
Festas Municipais	15	83,3	18	100,0
Festivais	10	55,6	3	16,7
Igrejas	10	55,6	17	94,4
Restaurantes	10	55,6	6	33,3
Salas espetáculos/concertos	5	27,8	0	0,0
Sociedade/Associações	10	55,6	3	16,7
Outros	1	5,6	0	0,0
Total (base)	18	-	18	-

Gráfico 11 - Você frequenta algum desses locais ou eventos?



Tomando as dimensões propostas por Bozon (2000) sobre os processos de socialização da música a partir do local, passo a problematizar aqui a relação dos professores investigados neste estudo com os espaços citados por eles onde a música é percebida e os possíveis processos de sociabilidade envolvidos. Os processos de sociabilidade vividos pelo grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB e de Salvador do Sul/RS poderão estar implicados na forma como os docentes dialogam com a linguagem musical e se apropriam de música.

Para Bozon (2000), a música não é uma atividade simplesmente unificadora no que concerne a todos os ambientes sociais e a todas as classes envolvidas. Os diversos fazeres musicais constituem “um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguido e constantemente que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social” (BOZON, 2000, p.147). O autor destaca:

[...] uma outra dimensão do fenômeno musical que joga um papel importante no “vivido” pelos praticantes: seu caráter social devido ao fato de que a prática em si implica em relações entre as pessoas que tocam juntas, e induz, ao mesmo tempo, a um processo de diferenciação entre grupos de músicos (BOZON, 2000 p.147-148).

A partir das ideias de Bozon pode-se questionar o quanto que as práticas musicais percebidas pelos professores nas localidades investigadas poderão encontrar na música uma representatividade como fenômeno de sociabilidade. Quanto estas relações vividas pelos professores poderão surtir efeito como aprendizagens musicais em sua formação? Que tipo de ganho os professores podem ter tido ao conhecerem estas dimensões musicais e culturais que estão presentes em suas comunidades?

Estes são alguns questionamentos que derivam das percepções e o lugar da música como fenômeno de sociabilidade entre os professores. Na fala de um professor fica visível a necessidade de investimentos nas políticas culturais voltadas para a música na comunidade e a necessidade de investimentos institucionais na formação musical:

Até uma banda marcial que existia em nossa cidade o prefeito atual acabou. A nossa cidade é paupérrima em música. Poucos são os músicos e todos são amadores não conseguem passar o que sabem para outros. Já tentaram formar turmas de estudo, mas não houve investimento algum do poder público. Até a igreja se propôs ajudar, mas nenhuma outra entidade se propôs a ajudar. Essa é a nossa realidade, infelizmente. (Davi, polo de Duas Estradas/PB)

Estes apontamentos vêm reforçar o quanto pensar a educação musical considerando aquilo que é vivido pelos agentes envolvidos em suas comunidades exige de aprofundamento, principalmente por este estudo se relacionar a com um grupo de professores não-especialistas em Música.

7 PRÁTICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA ESCOLA

Este capítulo trata das práticas dos professores com a música nas escolas em que atuam e as possíveis relações com suas experiências musicais. A análise dos dados busca explicitar se os professores que trabalham com música em sala de aula, os possíveis imbricamentos em relação às suas vivências musicais com sua prática docente e o quanto os professores acreditam ser possível trabalhar com os universos musicais dos alunos.

O enfoque deste capítulo está relacionado ao “olhar” lançado sobre as percepções dos professores sobre as próprias experiências musicais e pedagógicas, as dos alunos e da escola em que estão inseridos.

7.1 TRABALHAR COM MÚSICA EM SALA DE AULA: UM PANORAMA GERAL

A questão inicial formulada sobre as práticas dos professores com a música em sala de aula foi: “Trabalha com música em sala de aula”? Esta questão foi elaborada com a finalidade de apurar se os professores trabalham ou não com a música em suas práticas docentes em aula, sem maiores aprofundamentos quanto à forma que isso ocorre. Sobre a formulação da questão, cabe reforçar que, para se definir e contextualizar o que seja trabalhar com esta temática em aula de forma mais compreensiva, poderia ser acrescentada uma série de questões complementares para obter um entendimento mais abrangente.

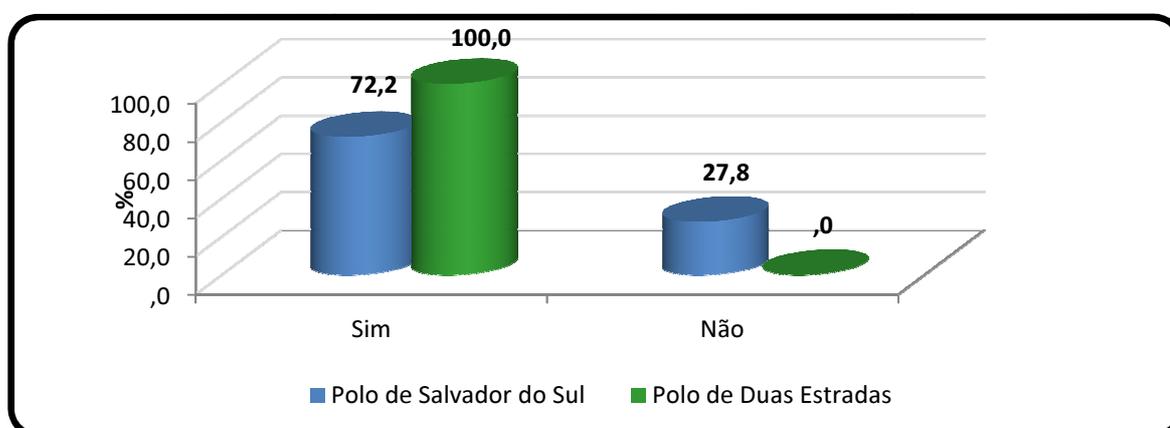
Dessa forma, com o questionamento inicial propôs obter-se um panorama mais geral do trabalho com música em sala de aula, e durante as demais análises do capítulo será possível ampliar outros aspectos desta temática.

De acordo com a Tabela 23, 72,2% dos professores pertencentes ao grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS afirmaram trabalhar com música em sala de aula; já em relação ao grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, 100,0% afirmaram trabalhar com música em sala de aula.

Tabela 23 - Você trabalha com música em sala de aula?

Trabalha com música	RS				PB	
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	31	86,1	13	72,2	18	100,0
Não	5	13,9	5	27,8	0	-
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 12 - A presença da música na prática docente em sala de aula



Esses dados mostram grande adesão e uma disponibilidade dos professores em atuar com música na escola, uma vez que, dos 36 respondentes em ambos os grupos, 86,1% responderam trabalhar com música em sala de aula, restando 13,9% dos demais professores, ou seja, cinco professores do grupo de Salvador do Sul/RS que responderam não trabalhar com a música em sala de aula, e no pólo de Duas Estradas/PB 100% dos professores sinalizaram para o trabalho com música em sala de aula, ou seja, 18 professores.

7.2 O TRABALHO DE MÚSICA EM SALA DE AULA: COMPARTILHAR PREFERÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

Tratando ainda sobre as práticas musicais dos professores em sala de aula, são analisadas neste tópico as crenças dos professores sobre trabalhar com as preferências musicais dos alunos em sua prática docente. Também são analisadas

as possíveis relações que os professores estabelecem entre suas preferências musicais pessoais e sua prática docente.

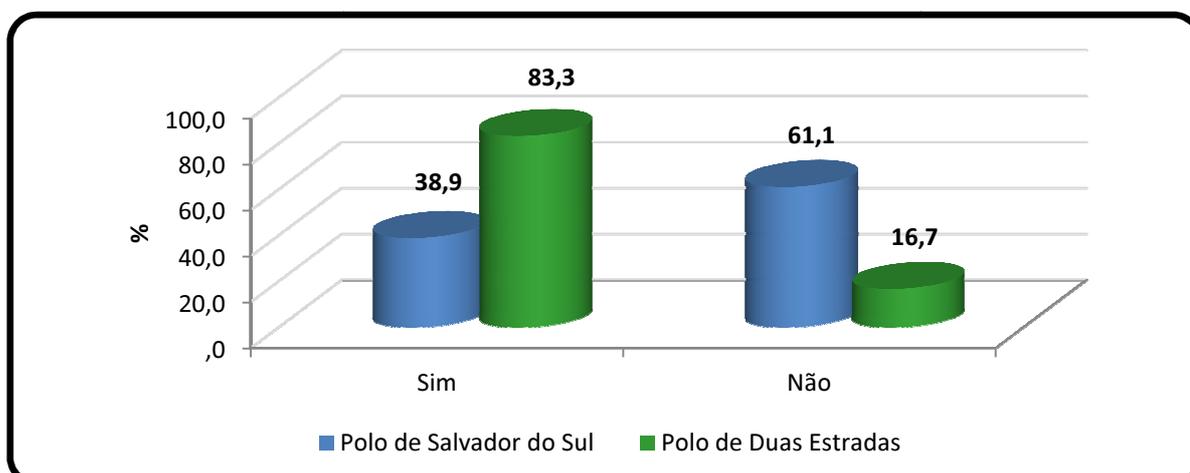
Em relação ao sentir-se apto a trabalhar com as preferências musicais dos alunos, os professores do polo de Salvador do Sul/RS responderam, em sua maioria, não se sentirem aptos a trabalhar com as preferências musicais dos alunos; ou seja, 11 professores, 61,1%; sete professores, 38,9% das respostas neste grupo, afirmaram sentir-se aptos em relação às preferências musicais dos alunos quanto a sua prática docente.

Para o grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, a realidade mostra-se oposta, uma vez que, para a maioria deles, 83,3%, ou seja, para 15 professores os resultados indicaram sentirem-se aptos em relação às preferências musicais dos alunos quanto a sua prática docente. Outros 16,7%, ou seja, três professores, afirmaram não se sentirem aptos a trabalhar com as preferências musicais dos alunos conforme a Tabela 24.

Tabela 24 - Você se sente apto a trabalhar com as preferências musicais dos alunos/alunas?

Trabalha com música	Freq (RS)	Polo de Salvador do Sul	Freq (PB)	Polo de Duas Estradas
Sim	7	38,9	15	83,3
Não	11	61,1	3	16,7
Total	18	100,0	18	100,0

Gráfico 13 - Você se sente apto a trabalhar com as preferências musicais dos alunos/alunas?



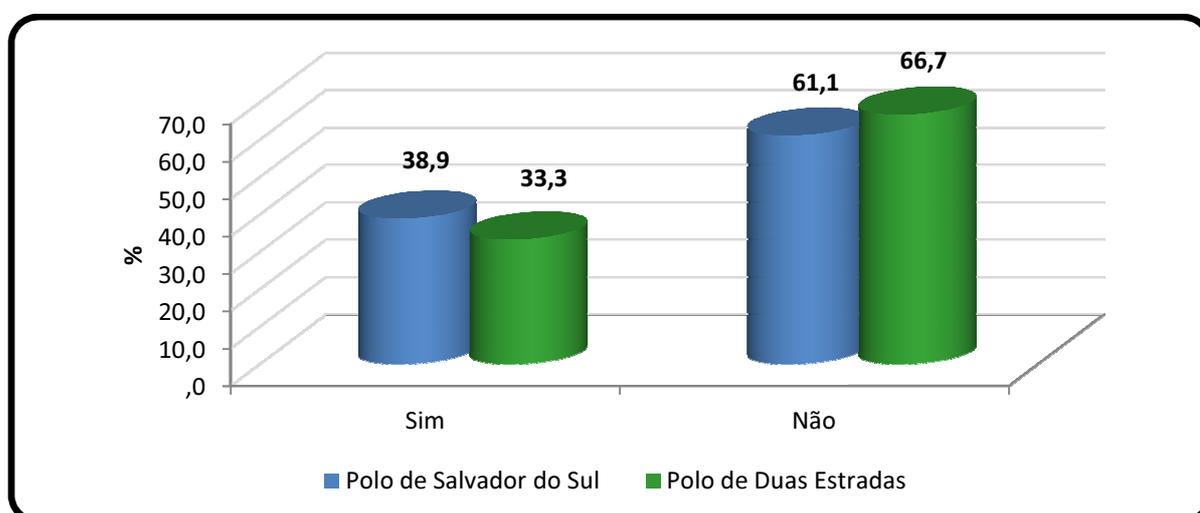
A Tabela 25 mostra o quanto os professores contemplam de suas preferências e experiências musicais pessoais na prática docente com os alunos em sala de aula. Dos 18 professores pertencentes ao polo de Salvador do Sul/RS, sete indicaram contemplar suas preferências e experiências musicais pessoais em sala de aula, ou seja, 38,9%, e a maioria dos professores, 61,1%, responderam que não.

As respostas do grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB mostraram-se similares, uma vez que, dos 18 professores que aceitaram participar da pesquisa neste polo, seis responderam afirmativamente e 12 professores responderam negativamente. Significa dizer que 33,3% responderam que contemplam suas preferências e experiências musicais pessoais em sala de aula, e 66,7%, que não o fazem.

Tabela 25 - Em sua prática docente em sala de aula, você contempla sua(s) preferência(s) e experiência(s) musical/musicais?

Preferências e experiências musicais	RS				PB	
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	13	36,1	7	38,9	6	33,3
Não	23	63,9	11	61,1	12	66,7
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 14 - Em sua prática docente em sala de aula, você contempla a(s) sua(s) preferência(s) e experiência(s) musical/musicais?



Considerando as respostas dos professores dos polos de Salvador do Sul/RS e do de Duas Estradas/PB, ao contemplarem suas preferências e experiências musicais pessoais em sala de aula, passo a descrever de que maneira os professores levam para a sala de aula estas preferências e experiências musicais, uma vez que as questões abertas permitiram registrar estas informações. Para facilitar a leitura das citações extraídas das respostas descritivas, adotei um codinome para cada professor, ainda que o anonimato lhes tivesse sido garantido no momento da adesão à pesquisa.

Iniciando pelo grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, seis participantes indicaram como ocorre o compartilhamento de suas preferências e experiências musicais pessoais com os alunos em sala de aula. Para estes professores, além das relações com aquilo que supostamente representa seu universo musical, e que podem ou não ser compartilhadas em sala de aula, também referenciaram outras formas de abordagem, não sendo necessariamente com uma abordagem direta com aquilo que já vivenciaram, experimentaram ou que têm por preferência. Para explicitar as relações descritas por ambos os grupos de professores, extraí alguns indicativos que revelam como ocorrem estas práticas musicais.

As respostas indicam para o compartilhamento dos professores naquilo que consideram como sendo de sua preferência, ou seja, naquilo que estaria relacionado com seu *metier*, seja em relação à escuta musical, em relação a questões de ordem mais reflexiva sobre a pluralidade, diversidade de gêneros musicais e questões relacionadas aos fundamentos da música. Estas abordagens parecem retratar diferentes usos e funções que a música adquire na perspectiva da docência.

Pelos relatos de Artur, Tiago e Paula, professores do grupo de Duas Estradas/PB, é possível observar que compartilham com os alunos suas preferências e experiências musicais, contextualizando informações referentes à diversidade e ao respeito aos gêneros musicais. Para Artur, ao mesmo tempo em que contempla suas preferências musicais, também oportuniza aos alunos seu espaço preservado, conhecendo, desta forma, um pouco do que estão escutando: “Sempre procuro levar músicas da minha preferência que sejam também da preferência deles, e procuro saber o que eles estão escutando” (Arthur, polo de Duas Estradas/PB).

Tiago também compartilha suas experiências e preferências musicais pessoais e descreve que este compartilhamento se dá por meio de diferentes procedimentos, como audição de músicas em CDs e a escolha de letras de músicas de sua preferência: “Trabalho a música em sala de aula levando CDs, letras de música que são de minha preferência, trabalhando a letra”. O professor ainda salienta a necessidade de respeitar os estilos musicais de preferência de seus alunos, sinalizando, assim, estar atento para as questões relacionadas à pluralidade de gêneros musicais presentes em sala de aula, conforme declara: “Trabalho a música em sala de aula, entretanto, respeitando os gostos musicais do meus alunos” (Tiago, polo de Duas Estradas/PB).

Paula, também professora do polo de Duas Estradas/PB, fez questão de salientar que, além de suas preferências musicais, busca contemplar em sua prática docente as preferências musicais relacionados por seus alunos, enfatizando o trabalho com gêneros e o lúdico. Também pontua em sua descrição questões relacionadas aos fundamentos da música, explorando a dinâmica e as técnicas específicas. Descreve ainda uma atenção às práticas vocais ao trabalhar algumas “canções e cantigas”:

Contemplo não só a minha preferência musical como a dos alunos. Trabalhar com os ritmos é muito bom. Procuo sempre envolvê-los através do brincar, criando alguma técnica para poder explorar instrumentos, as canções e cantigas, seu ritmo e também a intensidade (Paula, polo de Duas Estradas/PB).

Destacando o conceito de diversidade, tema que surgiu nas respostas anteriores, Jenifer, como gestora de escolas, considera necessário difundir a perspectiva da diversidade musical para os professores e para os alunos. Ainda cita como exemplo a formação de uma banda como alternativa de práticas instrumentais nas escolas onde atua:

Como Coordenadora de Escolas, viabilizo junto aos professores práticas que contemplem a diversidade musical dos alunos, como também as pouco conhecidas por eles. A exemplo no carnaval, quando fizemos um concurso de marchinhas (Jenifer, polo de Duas Estradas/PB)

Nesta mesma perspectiva, Laís procura contemplar a música sem preconceito, mostrando que, “independente do ritmo⁷, o importante é vivenciar experiências musicais” (Laís, polo de Duas Estradas/PB).

Para Márcio e Cláudio, professores do polo de Duas Estradas/PB, o uso e a função que a música assume em suas práticas docentes estão relacionados com outras possibilidades das analisadas até o presente momento. Para Márcio, suas preferências e experiências musicais pessoais são trabalhadas em sala de aula como atividades musicais relacionadas a “apresentações em datas comemorativas”. Já Cláudio contempla suas preferências e experiências musicais pessoais em sala de aula na seleção de um repertório de cunho educativo: “Trabalho a música em sala de aula classificando músicas com letras educativas”.

Ainda sobre a forma como os professores compartilham suas experiências e preferências musicais em sua prática docente, passo a descrever cinco relatos referentes ao grupo de professores pertencentes ao polo de Salvador do Sul/RS.

Conforme relata a professora Emily, a maneira que encontra para contemplar em sala de aula suas preferências e experiências musicais é por meio da democratização da música em sala de aula. Para Emily, isto ocorre proporcionando “liberdade” para que os alunos apreciem ou não suas referências musicais:

Trabalho a música em sala de aula expondo as minhas preferências e justificando-as para os alunos, tendo eles a total liberdade para apreciar, podendo gostar ou não dessas músicas e estilos/ritmos musicais. Isso é feito por meio da escuta da música, em cd e/ou dvd e também de vídeos baixados na internet e, posteriormente, tocamos e cantamos a(s) música(s) em estudo e apreciação (Emily, polo de Salvador do Sul/RS).

Conforme a descrição de Naomi, que também se mostra atenta a questões relacionadas à diversidade musical, ela contempla suas experiências musicais ao levar para seus alunos diferentes tipos de música, enfatizando a diversidade musical. Naomi ainda indica ter êxito ao trabalhar com suas referências musicais e também valorizando as preferências musicais de seus alunos:

Procuro mostrar os variados tipos de música, gosto de músicas atuais e algumas que foram muito populares, por isso consigo trabalhar minhas preferências também, procuro valorizar os gostos musicais dos alunos também. (Naomi, polo de Salvador do Sul/RS)

⁷ Aqui provavelmente a professora quis se referir a diversos gêneros musicais.

Já Patrícia desenvolve o trabalho com música por meio de práticas instrumentais e construção de instrumentos. Cita como prática instrumental o uso da percussão corporal e a construção de instrumentos musicais a partir de materiais reciclados. Para a professora, o lúdico também é um quesito presente em sua abordagem didática e nas apresentações musicais: “Trabalho com a música com brincadeiras, confeccionando instrumentos musicais com sucatas, sons com o corpo, músicas de diversas preferências e apresentações musicais” (Patrícia, polo de Salvador do Sul/PB).

Pelo relato de Paloma, parece existir no modo como compartilha suas preferências e experiências musicais uma relação com uma pedagogia musical com ênfase em projetos, uma vez que, para ela, a música é trabalhada a partir de um tema gerador, como exemplifica: “Aplico conforme o tema trabalhado. Por exemplo: leio uma história que tem como tema música (Músicos de Bremen)”. Paloma ainda completa relatando: “Ensino as crianças a tocar/manusear os instrumentos tocando (*Loja do Mestre André*), seguida da música cantada”, demonstrando haver ações práticas para a execução de repertório, seja tocando, cantando ou experimentando diferentes instrumentos musicais (Paloma, polo de Salvador do Sul/PB).

Por fim, Nalana mostra-se bem eclética e atenta à diversidade em suas escolhas, uma vez que descreve compartilhar suas preferências e experiências musicais levando para a sala de aula uma gama de possibilidades musicais. Em suas palavras: “No trabalho de música em sala de aula, trago muitos tipos para os alunos escolherem” (Nalana, polo de Salvador do Sul).

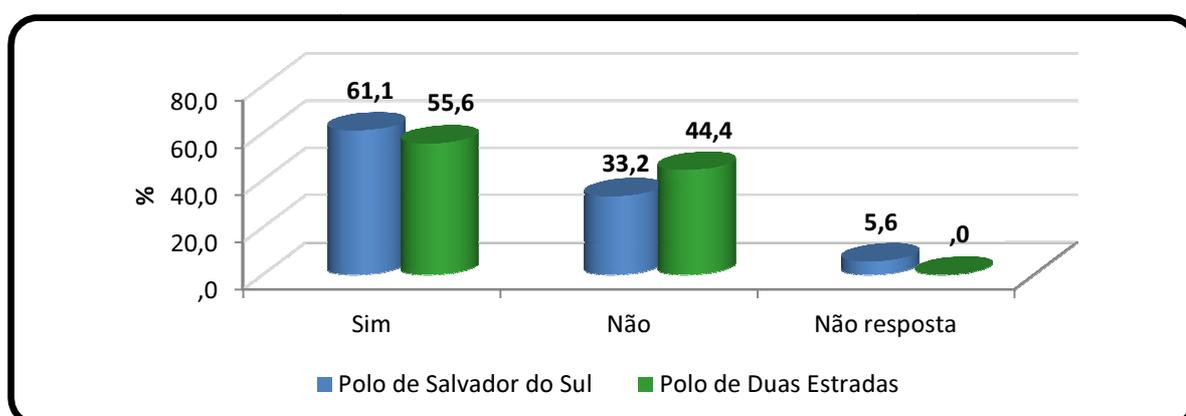
7.3 ALUNOS E MÚSICA: O QUE OS PROFESSORES CONHECEM

Neste capítulo, apresento a percepção dos professores em relação aos seus alunos e de sua escola sobre uma série de informações que dizem respeito às práticas vocais e instrumentais, ou seja, o cantar e o tocar um instrumento musical.

Tabela 26 - Em sua turma, você tem conhecimento se existem alunos que cantam?

Alunos que cantam	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	21	58,3	11	61,1	10	55,6
Não	14	38,9	6	33,2	8	44,4
Não resposta	1	2,8	1	5,6	0	,0
Total	36	100	18	100,0	18	100,0

Gráfico 15 - Em sua turma, você tem conhecimento se existem alunos que cantam?



De acordo com os dados da Tabela 26, os professores responderam, em ambos os polos, que os alunos em sua maioria cantam, sendo 61,1% no âmbito do grupo de professores de Salvador do Sul/RS e 55,6% em relação ao grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB. Na percepção de 10 professores do grupo pertencente ao polo de Salvador do Sul/RS, os alunos que estão inseridos nas turmas destes professores cantam, sendo que, para oito professores os alunos não cantam, conforme a coleta e análise dos dados apresentados na Tabela 26. Já o grupo de professores do Polo de Duas Estradas também se mostrou similar, uma vez que, para 11 respondentes daquele grupo, os alunos de suas turmas cantam, e para sete professores os alunos não cantam, perfazendo, assim, o total de 100% da amostra, ou seja, 18 respondentes neste polo.

Para os professores no âmbito do grupo de professores de Salvador do Sul/RS, 55,6% dos professores responderam que os alunos das outras turmas cantam, sendo que para 38,9% dos respondentes não; ou seja, na percepção de 10 professores do grupo de Salvador do Sul/RS, os alunos de outras turmas cantam, e para sete professores os alunos não cantam. Na mesma análise foi registrado “não

sei” para apenas um professor no grupo, perfazendo, assim, um total de 18 respondentes no polo de Salvador do Sul/RS.

Já no grupo de professores do Polo de Duas Estradas/PB, oito respondentes afirmaram que os alunos de outras turmas cantam e sete não, sendo ainda registradas como “não sei” três indicações de professores. Dessa forma, o total de respostas coletadas no grupo de professores de Duas Estradas/PB fez um total de 100% da amostra, ou seja, 18 respondentes, conforme os dados apresentados na Tabela 27.

Tabela 27 - E você tem conhecimento se existem alunos que cantam em outras turmas, nas turmas de seus colegas?

Alunos que cantam				RS	PB	
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	18	50,0	10	55,6	8	44,4
Não	14	38,9	7	38,9	7	38,9
Não Sei	4	11,1	1	5,6	3	16,7
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

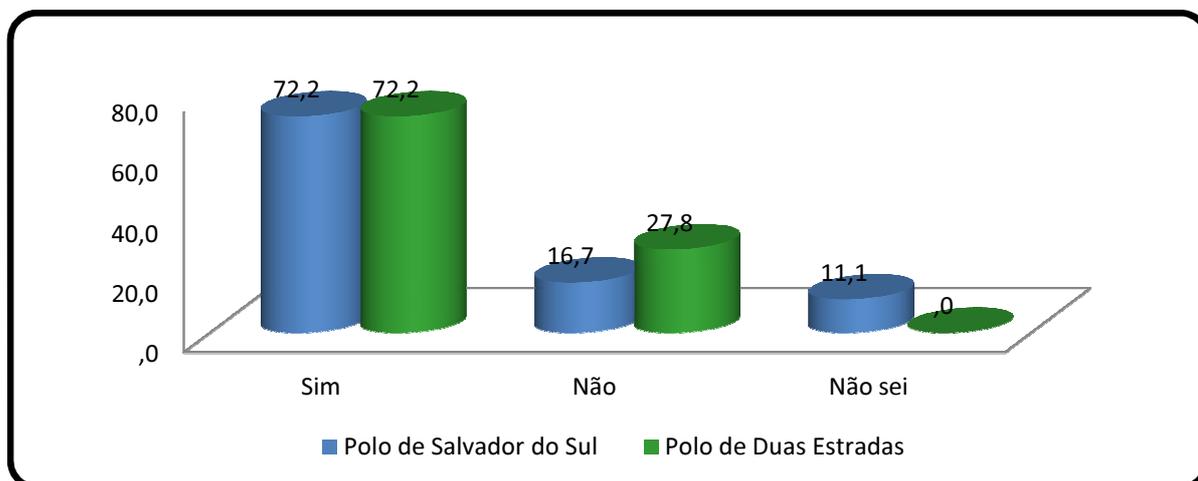
Em relação à percepção dos professores quanto às práticas instrumentais exercidas por seus alunos, 72,2% dos professores responderam no polo Salvador do Sul/RS; ou seja, 13 professores afirmaram que os alunos tocam algum instrumento musical, e 22,2%, ou seja, oito respondentes, afirmaram que os alunos de suas turmas não tocam nenhum instrumento musical. E para finalizar, dois professores afirmaram desconhecer se seus alunos tocam algum instrumento musical, respondendo “não sei”.

No grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, 72,2% dos professores responderam que os alunos de sua turma tocam algum instrumento musical; ou seja, 13 respondentes. Cinco professores, ou seja, 16,7% da amostra, responderam que os alunos de suas turmas não tocam instrumentos musicais, perfazendo 100% da amostra daquele polo; ou seja, dos 18 respondentes, conforme a Tabela 28.

Tabela 28 - Você tem conhecimento se existem alunos em sua turma que tocam algum instrumento musical?

Alunos que tocam instrumentos musicais	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	26	72,2	13	72,2	13	72,2
Não	8	22,2	3	16,7	5	27,8
Não sei	2	5,6	2	11,1	0	,0
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 16 - Você tem conhecimento se existem alunos em sua turma que tocam algum instrumento musical?



Outra questão colocada foi sobre o conhecimento dos professores sobre as práticas instrumentais dos alunos de outras turmas, ou seja, daqueles alunos que são da escola, porém inseridos em outras turmas de professores (Ver Tabela 29).

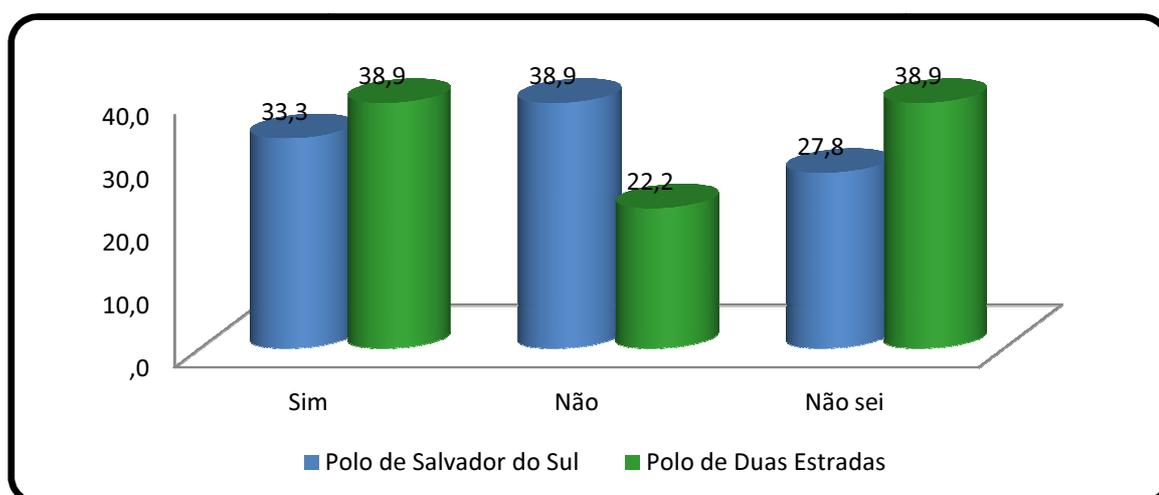
Para o grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, 33,3% dos professores responderam que os alunos das outras turmas tocam algum instrumento musical, e 38,9% responderam que não. Os professores afirmaram ainda desconhecer se os alunos de outras turmas tocam algum instrumento musical; ou seja, na percepção de cinco professores deste grupo, em 27,8% do total da amostra os professores responderam “não sei” em relação aos alunos de outras turmas tocarem ou não algum instrumento musical, perfazendo, assim, um total de 18 respondentes no polo de Salvador do Sul/RS.

Já para o grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, sete respondentes afirmaram que os alunos de outras turmas tocam algum instrumento musical, ou seja, 38,9%. Para quatro professores, (22,2%), os alunos não tocam nenhum tipo de instrumento musical, sendo ainda registradas como “não sei” sete indicações dos professores, representando 38,9% do total de respondentes. Dessa forma, o total de respostas coletadas neste grupo de professores fez também um total de 100% da amostra, ou seja, 18 respostas coletadas, conforme os dados apresentados na Tabela 29.

Tabela 29 - E nas turmas de seus colegas, você tem conhecimento se existem alunos que tocam algum instrumento musical?

Alunos que tocam instrumento	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	13	36,1	6	33,3	7	38,9
Não	11	30,6	7	38,9	4	22,2
Não sei	12	33,3	5	27,8	7	38,9
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 17 - E nas turmas de seus colegas, você tem conhecimento se existem alunos que tocam algum instrumento musical?



7.4 DOS GÊNEROS ÀS DISPUTAS MUSICAIS

Uma questão feita no questionário para os professores foi: Por qual ou quais gêneros musicais seus alunos têm preferência? A Tabela 30 traz informações relacionadas aos gêneros musicais que os alunos demonstram ter por preferência de acordo com a visão dos professores do polo de Salvador do Sul/RS. Na Tabela 31 são apresentados os dados relacionados aos gêneros musicais em que os alunos demonstram ter preferência de acordo com a percepção dos professores do polo de Duas Estradas/PB.

Outro interesse em relação às preferências dos alunos foi saber se existe algum tipo de disputa e/ou rivalidade. Na Tabela 32 são descritos os dados relativos à existência ou não de algum tipo de disputa ou rivalidade entre alunos em relação aos gêneros musicais presentes em sala de aula, conforme indicado pelos professores respondentes.

Apenas para fins de apresentação e sem a intenção de hierarquizar os gêneros musicais apresentados, destacarei na análise alguns gêneros musicais mais citados pelos professores relacionados às preferências de seus alunos. Cabe ressaltar que esta questão formulada se caracteriza como uma questão do tipo fechada de múltipla escolha, uma vez que permitiu aos respondentes assinalar quantas fossem suas percepções quanto aos gêneros musicais disponibilizados no questionário, bem como a opção “outro” como alternativa para o registro de alguma categoria não-prevista. Outro ponto importante é que, para a formulação dessa questão, foram elencados gêneros musicais que são específicos das Regiões Sul e Nordeste brasileiras, para cada polo, como também categorias de gêneros musicais idênticos para as duas localidades.

No polo de Salvador do Sul/RS, 100% dos professores assinalaram para algum dos gêneros listados dentre as opções descritas no questionário; ou seja, nesta questão, 18 professores assinalaram para alguma das categorias estipuladas no questionário. Os professores assinalaram com 44,4% de frequência das respostas para as músicas relacionadas ao gênero musical Sertanejo; já o Rock e a MPB aparecem com 33,3%; e o hip-hop e a música eletrônica com 27,8% em suas respostas. Outro gênero citado foram as “músicas infantis”, como mostra a tabela.

Tabela 30 - Qual ou quais gêneros musicais que seus alunos (as) têm por preferência?

Gêneros musicais (RS)	Freq	%
Sertanejo	8	44,4
Rock	6	33,3
MPB	6	33,3
Hip Hop	5	27,8
Eletrônica	5	27,8
Gauchesca	4	22,2
Funk	3	16,7
Pagode	2	11,1
Músicas tradicionais (ítalo-germanicas)	1	5,6
Outros*	2	11,1
Não Sei	2	11,1
Total	18	-

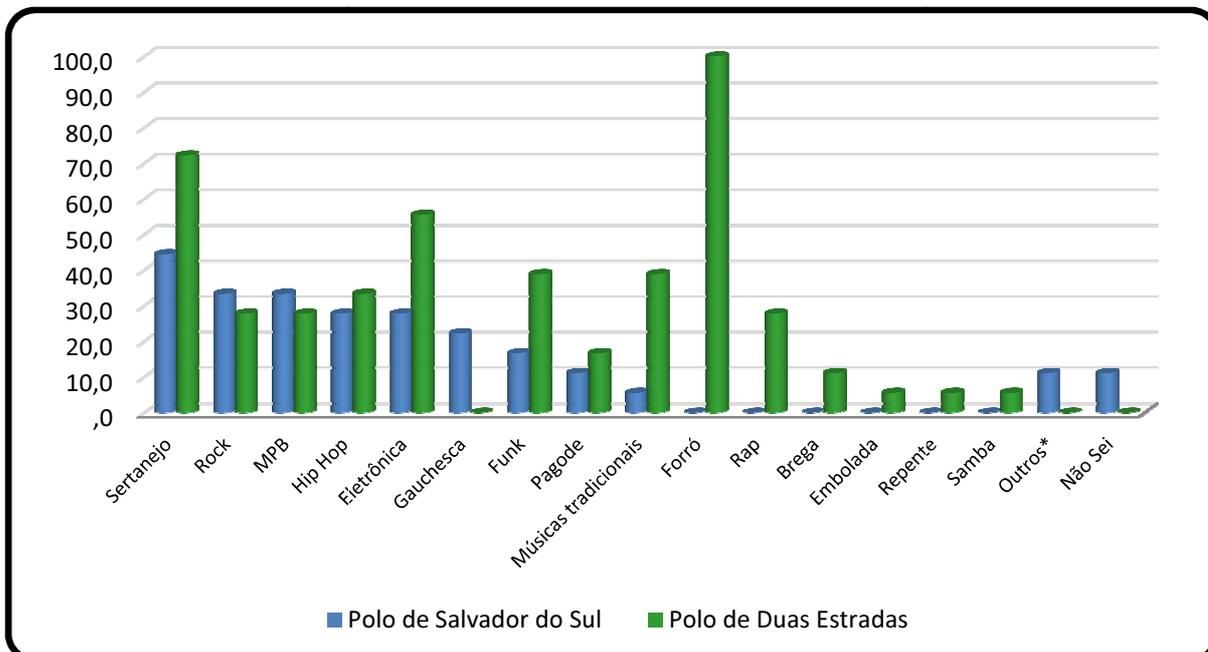
* Outros: Músicas Infantis

O grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB também registrou participação de 100% dos professores, ou seja, 18 professores respondentes nesta questão; ou seja, todos os professores indicaram que dentre as preferências de gêneros musicais de seus alunos o forró aparece em primeiro lugar. Em seguida surge a música sertaneja, com 72,2% de incidência nas respostas, a música eletrônica, com 55,6%, e o funk e as músicas tradicionais nordestinas, com 38,9%. (Ver Tabela 31).

Tabela 31 - Por qual ou quais gêneros musicais seus alunos têm preferência? (PB)

Gêneros Musicais (PB)	Freq	%
Forró	18	100,0
Sertanejo	13	72,2
Eletrônica	10	55,6
Funk	7	38,9
Músicas tradicionais nordestinas	7	38,9
Hip Hop	6	33,3
MPB	5	27,8
Rap	5	27,8
Rock	5	27,8
Pagode	3	16,7
Brega	2	11,1
Embolada	1	5,6
Repente	1	5,6
Samba	1	5,6
Total	18	-

Gráfico 18 - Qual ou quais gêneros musicais seus alunos/alunas têm por preferência?



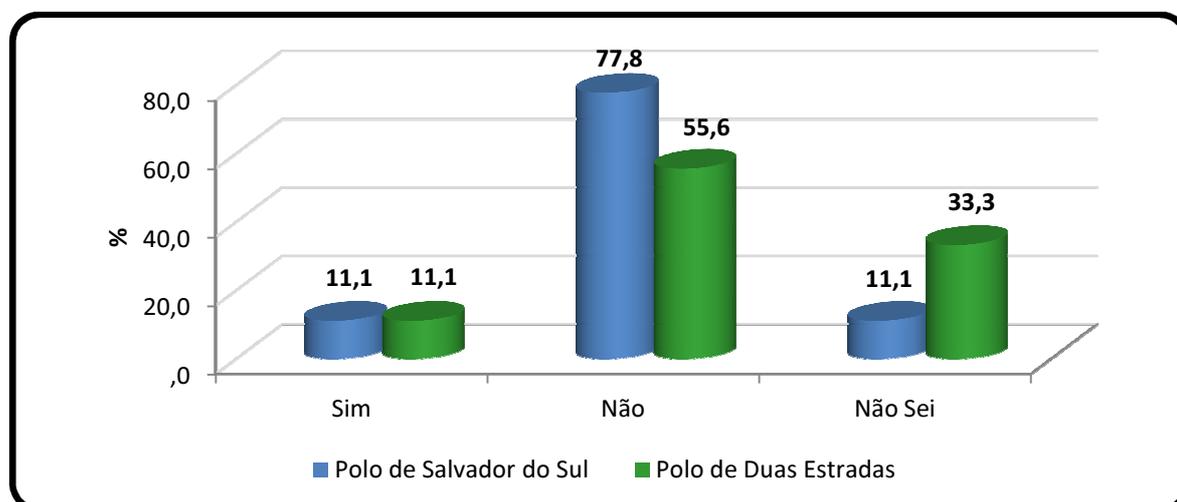
É possível observar que nos dois polos há um indicativo por parte dos professores de que há algum tipo disputa e/ou rivalidade entre os alunos e que há respeito aos gêneros musicais presentes em sala de aula. Para o grupo do polo de Salvador do Sul/RS, 66,7% dos professores, ou seja, 14 respondentes, afirmaram não existir por parte dos alunos algum tipo de disputa e/ou rivalidade entre eles em relação às suas preferências musicais, e dois professores sinalizaram ao contrário, afirmando existir por parte de seus alunos algum tipo de disputa e/ou rivalidade entre eles, representando 11,1% do total. Ainda sobre o grupo de respondentes do polo de Salvador do Sul/RS, 11,1% dos professores, ou seja, dois professores, afirmaram desconhecer se existe alguma relação nesse sentido, indicando a resposta “não sei”.

Para o grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, 10 professores afirmaram não existir por parte dos alunos disputas e/ou rivalidades, representando 55,6% total. No mesmo grupo, dois professores afirmaram existir algum tipo preconceito entre os alunos, ou seja, 11,1%, e 33,3% dos respondentes, ou seja, seis professores, indicaram a alternativa “não sei”.

Tabela 32 - Em relação às preferências musicais dos alunos, existe algum tipo de disputa e/ou rivalidade entre eles?

Disputa e/ou rivalidades	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	4	11,1	2	11,1	2	11,1
Não	24	66,7	14	77,8	10	55,6
Não Sei	8	22,2	2	11,1	6	33,3
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 19 - Em relação às preferências musicais dos alunos, existe algum tipo de disputa e/ou rivalidade entre eles?



7.5 CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE O QUE OS PROFESSORES ESCUTAM

A questão “Os/As alunos/alunas conhecem as músicas que você escuta?” foi elaborada no sentido de averiguar também o quanto os professores compactuam suas preferências de gêneros musicais e o quanto os alunos respeitam suas escolhas.

Os dados analisados revelam as percepções dos professores a respeito do conhecimento, por parte dos alunos, sobre o que os professores escutam de música. Como mostra a Tabela 33, 66,7% dos professores pertencentes ao polo de Salvador do Sul/RS acreditam que os alunos têm conhecimento sobre o que eles escutam; ou seja, 12 professores responderam afirmativamente a esta questão. Para 16,7% dos

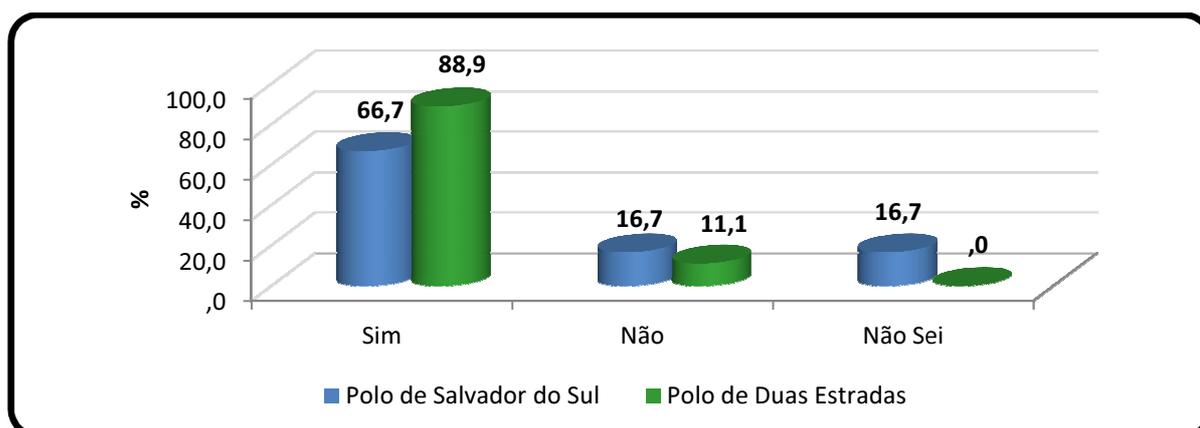
professores, os alunos desconhecem suas preferências musicais, e com o mesmo percentual, 16,7%, ou seja, três professores não sabem informar se os alunos conhecem ou desconhecem suas preferências, conforme a opção registrada no questionário “não sei”.

Do grupo de professores pertencente ao polo de Duas Estradas/PB, conforme mostra a Tabela 33, 16 professores, ou seja, 88,9%, informaram que os alunos conhecem suas preferências musicais, restando apenas 11,1%, ou seja, dois professores, para quem os alunos desconhecem suas preferências musicais.

Tabela 33 - Os alunos/ As alunas conhecem as músicas que você escuta?

Conhecimento dos alunos em relação as músicas que os professores escutam	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	28	77,8	12	66,7	16	88,9
Não	5	13,9	3	16,7	2	11,1
Não sei	3	8,3	3	16,7	0	,0
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 20 - Os alunos / As alunas conhecem as músicas que você escuta?



Em relação ao respeito dos alunos quanto a estas preferências musicais dos professores, o grupo do polo de Salvador do Sul/RS respondeu que os alunos têm parcialmente respeito por estas escolhas, uma vez que, para 66,7% dos professores, ou seja, para oito professores existe respeito por parte dos alunos, e

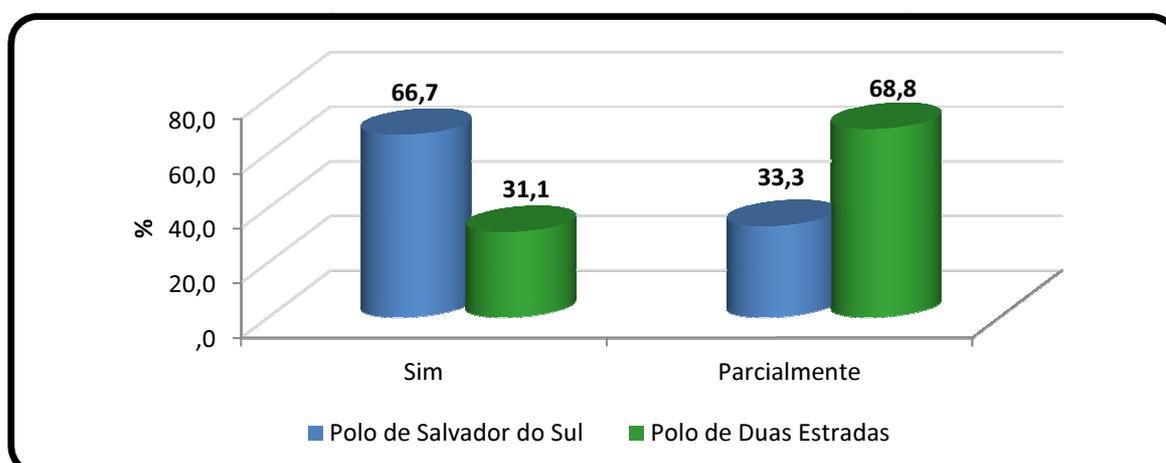
para 33,3% dos professores, ou seja, para quatro professores, os alunos respeitam parcialmente suas escolhas (Ver Tabela 34).

A percepção do grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB indica para outra direção, uma vez que cinco professores (31,1%) sinalizam que há respeito por parte dos alunos quanto a suas escolhas e preferências musicais, e para a maioria dos professores, 68,8%, ou seja, para 11 professores, os alunos respeitam parcialmente suas preferências musicais (ver Tabela 34).

Tabela 34 - Os alunos / As alunas respeitam suas preferências musicais?

Respeito dos alunos em relação as preferências musicais do professor	RS		PB	
	Freq	%	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	13	46,4	8	31,1
Parcialmente	15	53,6	4	68,8
Total	28	100,0	12	100,0

Gráfico 21 - Os alunos / As alunas respeitam suas preferências musicais?



Dessa forma são concluídas todas as análises previstas para o capítulo sete que trata das práticas dos professores com a música nas escolas em que atuam e as possíveis relações com suas experiências musicais.

8 A RELAÇÃO MÚSICA, ESCOLA E COMUNIDADE NO OLHAR DOS PROFESSORES

Este capítulo traz informações sobre o olhar dos professores para as possíveis relações entre a música, a escola e a comunidade. Os dados coletados foram analisados a partir de diferentes comentários e pontos de vista expressos pelos professores no questionário, permitindo desvelar suas impressões e concepções a respeito do tema.

Algumas análises apresentadas são advindas de questões que se caracterizam por serem do tipo aberta e outras do tipo fechada de múltipla escolha, as quais permitem pensar a educação musical escolar numa perspectiva sociocultural, incluindo a existência ou não de ações na escola vinculadas com os músicos da comunidade e a participação de alunos em atividades musicais junto a suas comunidades.

8.1 AÇÕES ENTRE A ESCOLA E OS MÚSICOS DA COMUNIDADE

Neste item analiso os dados relativos à existência ou não de ações que envolvam músicos locais e as escolas em que os professores estão inseridos, e, caso afirmativo, como ocorrem tais ações.

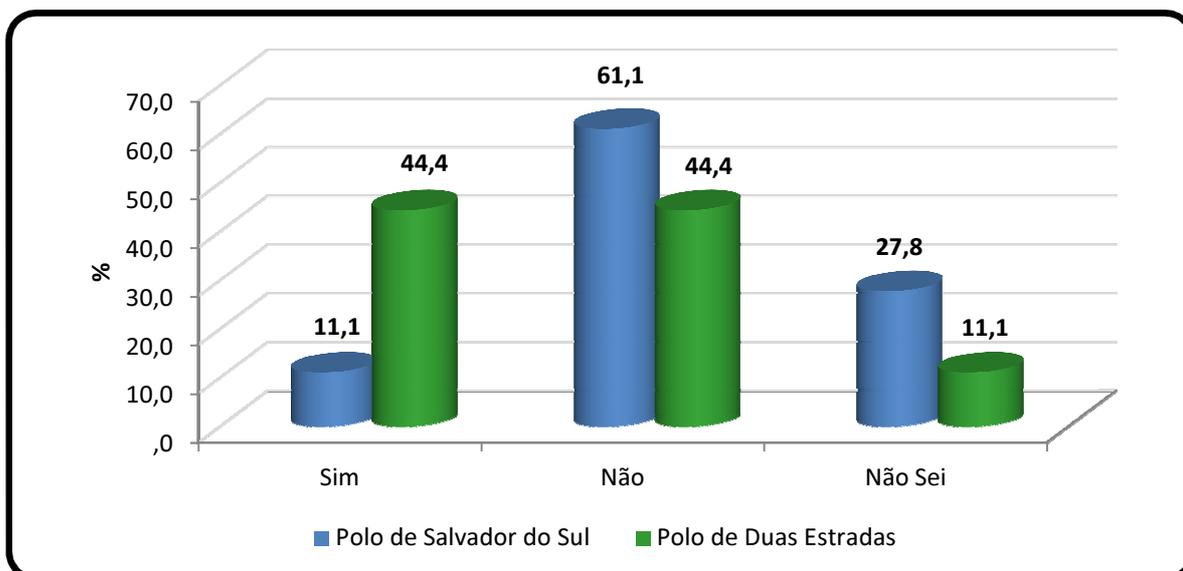
Iniciando pelo grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, 11,1% do total das respostas, ou seja, dois professores indicaram existir ações em suas escolas com os músicos de suas comunidades. Para os outros 61,1%, ou seja, para 11 professores, não existem ações neste sentido, e 27,8% dos respondentes, ou seja, cinco professores, afirmaram desconhecer se existem ações em suas escolas envolvendo músicos da comunidade, conforme apresentado na Tabela 35.

Para o grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, oito professores informaram existir ações em suas escolas vinculadas a músicos de suas comunidades; ou seja, para 44,4% do total de respostas. Também é possível observar na Tabela 35 que oito professores, ou seja, 44,4% dos respondentes deste grupo, afirmaram não haver em suas escolas ações neste sentido. Cabe ainda pontuar que, para dois professores, 11,1%, a resposta foi afirmativa quanto ao desconhecimento destas relações, uma vez que registraram a opção “não sei” no questionário.

Tabela 35 - Existem ações em sua escola vinculadas com os músicos da comunidade?

Ações vinculadas a músicos da comunicada	RS			PB		
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	10	27,8	2	11,1	8	44,4
Não	19	52,8	11	61,1	8	44,4
Não Sei	7	19,4	5	27,8	2	11,1
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 22 - Existem ações em sua escola vinculadas com os músicos da comunidade?



Considerando os professores que afirmaram existir ações envolvendo a música, a escola e os músicos da comunidade, a seguir é descrita a forma como ocorrem tais interações, sendo que o grupo de professores pertencentes ao polo de Duas Estradas/PB apresentou um percentual superior ao grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, conforme mostra a Tabela 35.

Para o registro, em caso de respostas afirmativas de ações na escola envolvendo a comunidade, foi disponibilizado no questionário um espaço para que os professores que tivessem interesse pudessem então descrever como ocorrem estas relações de acordo com cada contexto escolar.

Ao analisar as respostas dos professores, é possível perceber que as interações entre a comunidade e a escola ocorrem de diversas maneiras e podem ser organizadas nos seguintes eixos: i) Eventos e datas comemorativas; ii) Projetos de arte e de música em ambientes escolares; iii) Conversas e entrevistas com os artistas locais; e iv) Projetos com outras instituições. Estes eixos foram organizados a partir das próprias respostas dos professores ao questionário após leituras e análises do teor de cada resposta.

Para Erica, referindo-se aos eventos e datas comemorativas que são privilegiados em sua escola, ocorrem nas festas juninas ações com sanfoneiros e outros (Erica, polo de Duas Estradas/PB).

Em relação aos projetos de arte e de música em ambientes escolares, dois professores informaram haver alguma ação neste eixo. Para Cláudio, as ações de música na escola se dão por meio de projetos “com uso de flautas, teclados” e “repentistas” (Cláudio, polo de Duas Estradas/PB). Já para Rondinelli, as ações ocorrem na medida em que os músicos e artistas locais “se apresentam em eventos, como o projeto semana cultural” (Rondinelli, polo de Duas Estradas/PB).

No terceiro eixo estruturado a partir das respostas dos professores, conversas e entrevistas com artistas locais, foram identificados três depoimentos. Conforme relatou Ester, estas ações ocorrem em sua escola e se dão por meio do “Projeto Arte e Música na Escola, onde os alunos entrevistam músicos e artistas da terra” (Ester, polo de Duas Estradas/PB). Para Arthur, as ações de música na escola ocorrem quando são oportunizadas “atividades de entrevista e visitas dos artistas às escolas”. Segundo o professor, além desse formato também há situações de “escuta de CDs e DVDs” (Arthur, polo de Duas Estradas/PB). Por fim, e na mesma direção, Tales, professor do polo de Salvador do Sul/RS mencionou que: “A relação entre a música e a escola ocorre no Projeto Arte e Música na Escola, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Eudézia de Carvalho, onde realizamos entrevistas com artistas da terra” (Tales, polo Salvador do Sul/RS).

Quanto aos relatos de professores que optaram por descrever a forma como ocorrem estas ações envolvendo suas escolas com músicos da comunidade e projetos com outras instituições, destaco o registro de Euler, professor do município de Logradouro/PB. De acordo com o professor, estes compartilhamentos se dão por

meio de “ações que envolvem o Cras⁸ e a banda marcial do município de Logradouro” (Euler, polo de Duas Estradas/PB).

Percebe-se nos relatos dos professores que já existem algumas ações, mesmo que tímidas, envolvendo a escola e os músicos residentes na comunidade em que a escola esta inserida.

8.2 ALUNOS QUE PARTICIPAM DE ATIVIDADES MUSICAIS NA COMUNIDADE

Os dados relativos à percepção dos professores quanto à existência ou não de alunos em sua turma que participam de atividades musicais na comunidade são apresentados na Tabela 36. Nove professores respondentes do polo de Salvador do Sul/RS informaram que seus alunos participam de alguma atividade musical junto a suas comunidades. Significa dizer que 50% dos professores que responderam a esta questão afirmaram que seus alunos estão envolvidos de alguma forma nas atividades relacionadas à música em suas comunidades, e para 27,8% deles, ou seja, para cinco professores, os alunos não participam de atividades relacionadas à música nestas comunidades, restando quatro professores, ou seja, 22,2%, que afirmam desconhecer se os alunos participam de alguma atividade, os quais responderam “não sei” (Ver Tabela 36).

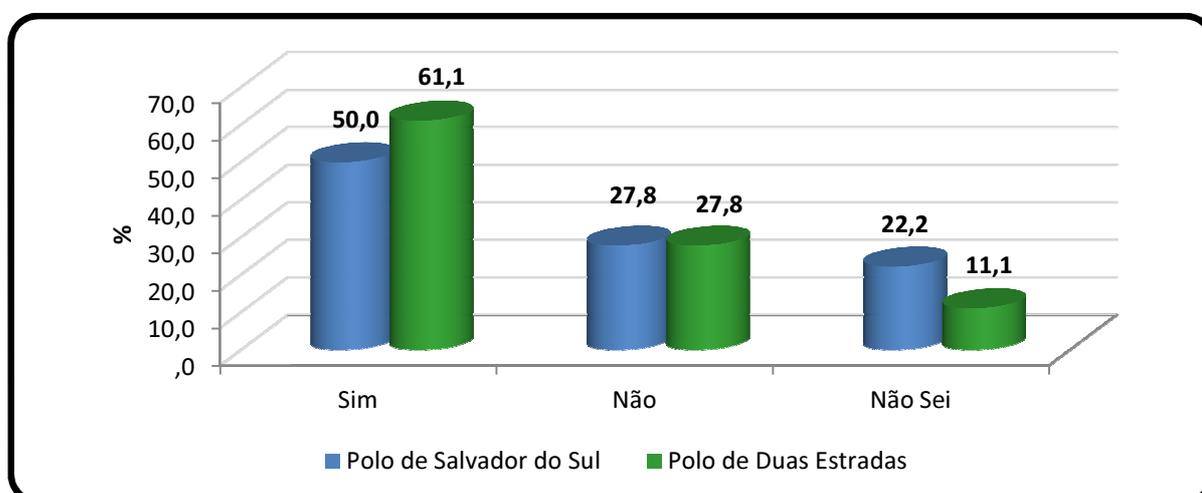
Os professores do grupo do polo de Duas Estradas/PB responderam que 61,1% dos alunos daquela região participam de alguma atividade musical em sua comunidade; ou seja, 11 professores sinalizaram para isto no questionário, e para 27,8% dos professores, ou seja, cinco respondentes, seus alunos não integram a parcela de alunos que tem como hábito a participação em atividades musicais em suas comunidades. Ainda sobre a questão, dois professores (11,1%) responderam desconhecer se seus alunos estão inseridos em atividades musicais, uma vez que responderam a opção “não sei” no questionário, conforme exposto na Tabela 36.

⁸ Centro de Referência em Assistência Social - CRAS

Tabela 36 - Existem alunos/alunas em sua turma que participam de atividades musicais na comunidade?

Alunos que participam de atividades musicais na comunidade	RS		PB			
	Freq	%	Freq	Polo de Salvador do Sul	Freq	Polo de Duas Estradas
Sim	20	55,6	9	50,0	11	61,1
Não	10	27,8	5	27,8	5	27,8
Não Sei	6	16,7	4	22,2	2	11,1
Total	36	100,0	18	100,0	18	100,0

Gráfico 23 - Existem alunos/alunas em sua turma que participam de atividades musicais na comunidade?



Cabe frisar que, da forma em que foram propostos tais questionamentos, é somente possível considerar se existe ou não alguma participação de alunos em atividades musicais, sem maiores detalhamentos em determinado tipo de interação/atividades.

8.3 A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE NA VISÃO DOS PROFESSORES

A respeito da relação entre a escola e a comunidade pensando na área de educação musical, foi oportunizado por meio do questionário um espaço para que os professores pudessem deixar suas opiniões/impressões sobre o tema. De acordo com ambos os grupos de professores investigados, é possível ler em suas respostas diferentes opiniões. Os professores sinalizaram para diferentes perspectivas quando

perguntados como veem estas relações entre a escola e a comunidade, sendo possível perceber a existência de uma série de argumentos avaliativos e propositivos que podem servir de diagnóstico nas interações entre comunidade e escola.

Para Erica, que é do grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, a música exerce uma “influência na relação escola e comunidade”, conforme relata:

A música tem grande influência na relação escola e comunidade, estreitando os laços entre ambos, nos eventos promovidos na nossa comunidade, quando acontecem eventos com música a comunidade participa com mais fervor. Principalmente na época dos festejos juninos, onde as comemorações são mais intensas (Erica, polo de Duas Estradas/PB).

Ainda na perspectiva das relações entre a escola e a comunidade, transcrevo a fala do Professor Tiago, também pertencente ao grupo de professores do Polo de Duas Estradas/PB. Segundo Tiago, as relações entre alunos e comunidade “é sumamente importante e significativa”, pois “fazem os alunos e a comunidade interagir, conhecer seus gostos e preferências musicais e, acima de tudo, conhecer sua própria história cultural/musical” (Tiago, polo de Duas Estradas/PB).

O grupo de professores no polo de Salvador do Sul/RS sinalizou no mesmo sentido, apontando em suas respostas que acreditam ser possível e relevante este tipo de interação entre a escola e a comunidade.

De acordo com Emily, estas correlações refletem uma na outra, como descreve em seu comentário:

Uma é o reflexo da outra. Deve haver uma parceria cada vez maior entre a escola e a comunidade no que se refere à área da Música visando a um conhecimento mais aprofundado sobre a música que só proporciona benefícios aos que têm a oportunidade de vivenciá-la, o que deve se tornar possível a todos de forma plena (Emily, polo de Salvador do Sul/RS).

Para a professora Naomi, do grupo do polo de Salvador do Sul/RS, as relações entre a comunidade e a escola têm um reflexo em ambas as situações: “Os fatos que acontecem na comunidade em relação à música acabam refletindo na escola, e vice-versa” (Naomi, polo de Salvador do Sul/RS).

Herman, professor em Salvador do Sul/RS, afirma que em seu município as relações entre a comunidade e a escola estão cada vez mais se estabelecendo. Para ele, estas ações estão “em pleno crescimento”, e acredita “que cada vez mais se desenvolve no município uma parceria entre a comunidade e a escola” (Herman, polo de Salvador do Sul/RS).

Já Euler, professor do grupo de Duas Estradas/PB, relata como sendo uma relação imprescindível: “A escola e a comunidade na área musical é indispensável, uma vez que a música faz parte do repertório cultural das várias civilizações” (Euler, polo de Duas Estradas/PB).

Por outro lado, ambos os grupos de professores trouxeram em seus registros que na interação entre a escola e a comunidade alguns desafios necessitam ser superados. Pelos exemplos que seguem é possível perceber que deveria haver maior participação por parte dos gestores públicos nesta questão.

Para o professor Odilon, pertencente ao grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, algumas questões deveriam ser superadas nas relações entre a escola e a comunidade, e exemplifica: “Se tivéssemos apoio por parte da Secretaria 'prefeitura', poderíamos fazer um bom trabalho, pois os músicos são pais, tios parentes dos alunos e têm boa aproximação com a escola” (Odilon, polo de Salvador do Sul/RS).

Para Olga, do grupo de professores do polo de Duas Estradas/PB, deveria haver mais incentivos, conforme escreve: “Na minha cidade falta um incentivo por parte da Secretaria de Cultura e também da Secretaria de Educação para integrar e apoiar os grupos locais” (Olga, polo de Duas Estradas/PB).

Ainda referindo-se aos desafios a serem superados, os participantes da pesquisa, em ambos os polos, apontaram para a falta de integração, a manifestação de “pensamentos isolados” e, inclusive, a existência de preconceito. Para Fabrício, que compõe o grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, “não há integração de ambas as partes”. E propõe:

O trabalho deve ser desenvolvido com parceiros da ação musical, educandos e educadores que busquem através da arte musical aprimorar habilidades e competências de todos perante a educação. Abrindo portas para o olhar diferencial e construtor de novos talentos de diferentes áreas. (Fabrício, polo de Salvador do Sul/RS)

Kleberson, professor do grupo de Salvador do Sul/RS, sugere que no município onde reside há certo preconceito quanto à comunidade. Para ele, há diferenças de importância que os moradores atribuem aos eventos na escola e em outros espaços:

Acho uma relação [entre comunidade e escola] um pouco fechada, pois em meu município essa relação remete certo "preconceito" à comunidade. Quando se trata de eventos relacionados à escola, à educação, os munícipes não dão tanta importância quanto para outro evento. Já no município no qual trabalho essa relação é totalmente contrária (Francisco, polo de Salvador do Sul/RS).

No mesmo sentido, Francisco, que também pertence ao grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, acrescenta: “Ainda não existe um engajamento. São pensamentos isolados de ambas as partes. Acredito que poderia ser melhorado”. Isso de certa forma também se confirma, porém em outro grupo de professores, uma vez que Cláudio pondera: “Ainda há a necessidade de se avançar muito” (Cláudio, polo de Duas Estradas/PB).

Jenifer reconhece que as correlações entre a comunidade e a escola ainda precisam ser consolidadas, mesmo percebendo em sua comunidade uma acentuada participação de músicos e ações voltadas para a música, conforme descreve: “Ainda distante, mesmo tendo em nossa comunidade membros da área musical e uma cultura voltada à música muito presente” (Jenifer, polo de Duas Estradas/PB).

Valmira, também professora do polo de Duas Estradas/PB, enfatiza a importância de ações conjuntas, porém informa que em sua realidade isto não ocorre. E avalia: “Esta relação entre a escola e a comunidade é bastante interessante, uma vez que a música faz parte de nossa vida e aproxima a escola da comunidade, relação importante, mas que não acontece” (Valmira, polo de Duas Estradas/PB).

Luciele enfatiza a pouca interação entre a escola e a comunidade, reconhecendo que, mesmo de forma mais eventual, existe alguma interação. Para a professora, que pertence ao grupo de professores do polo de Salvador do Sul/RS, “ainda há pouco contato entre a escola e a comunidade. Eventualmente é convidado alguém da comunidade para demonstrar o que faz na escola” (Luciele, polo de Salvador do Sul/PB).

8.4 DIÁLOGOS ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

A sociedade contemporânea vem passando por mudanças significativas que refletem na visão de cultura, escola, processo de ensino e aprendizagem, desafiando a construção de caminhos no cotidiano escolar que deem conta da diversidade e do multiculturalismo. Para Hall (1997 *apud* KLÜSENER, 2011), a expressão “centralidade da cultura” refere-se exatamente à forma como a cultura se insere em cada um dos espaços da vida social contemporânea.

Na última década, atividades das artes e da cultura passaram a ser consideradas como um catalisador para o desenvolvimento econômico, social e sustentável. Esta é uma das razões para as políticas públicas estarem voltadas à discussão da revitalização cultural, já que as atividades que envolvem ações culturais e artísticas podem fortalecer a comunidade em sua identidade e tradições, fortalecendo conceitualmente a concepção de cultura em contraponto ao conceito de arte (KLÜSENER, 2011).

Considerando os argumentos expostos pela autora, em que atividades das artes e da cultura passaram a ser consideradas na última década como um catalisador para o desenvolvimento econômico, social e sustentável, bem como no fortalecimento da identidade, tradições e concepções de cultura nas comunidades, faço uma reflexão a partir destes apontamentos em que procuro compreender como ocorrem as práticas musicais existentes na comunidade e a educação musical desenvolvida nas escolas.

Ao analisar as relações vividas pelos professores e as práticas musicais desenvolvidas nas escolas e comunidades localizadas nos polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB, seja nas zonas urbanas ou em zonas rurais, ou mesmo nas comunidades localizadas no entorno escolar, é perceptível pelos dados coletados que há por parte dos professores um indicativo do quanto estas relações entre a cultura local/comunidade, a música e a escola ainda precisam avançar. Pelo questionário, os professores revelaram em ambos os polos que na interação entre a escola e a comunidade alguns desafios necessitam ser superados, identificando uma série de elementos que reforçam a ideia. Os apontamentos estão relacionados à necessidade de maior participação por parte dos gestores públicos neste tipo de proposta, à falta de integração entre os agentes envolvidos, à manifestação de pensamentos isolados e à existência de preconceito nestas inter-relações.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da ótica da sociologia da educação musical, ganhando especial enfoque as relações entre os sujeitos investigados e a música considerando a escola e a comunidade como espaços de socialização na contemporaneidade. Sob uma perspectiva relacional, o estudo procurou identificar e compreender os hábitos e práticas musicais dos grupos de professores pertencentes aos polos de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB, localizados nas Regiões Sul e Nordeste brasileiras. Propôs discutir e analisar as relações estabelecidas entre professores, música, comunidade e escola, considerando que estes professores são parte integrante de um corpo socioprofissional.

A organização do material empírico desta dissertação procurou não se limitar apenas a um diagnóstico linear, mas sim traçar uma visão transversalizada na análise dos dados da pesquisa, buscando agregar sentido e valor aos dados e indicadores utilizados.

9.1 RESULTADOS

As experiências musicais dos 36 respondentes da pesquisa foram analisadas de vários ângulos. As experiências musicais vivenciadas ou não pelos professores referem-se a hábitos e práticas musicais, experiências com a comunidade e experiências musicais relacionadas com a escola.

É possível identificar, a partir dos eixos propostos e da análise do material coletado, uma série de informações que sinalizam possíveis práticas culturais e o lugar que a música ocupa no cotidiano dos professores respondentes da pesquisa. Com diferentes “olhares” lançados a partir dos três eixos analíticos propostos, as experiências musicais dos professores nos polos selecionados permeiam as atividades pessoais e/ou profissionais. Visando contextualizar estas experiências musicais, foram incorporadas no questionário informações que dizem respeito à comunidade em que estão inseridos os respondentes da pesquisa, às escolas em que atuam e informações dos alunos, entre outras experiências musicais.

Cabe destacar, neste conjunto de experiências musicais propostas como eixos temáticos, que algumas questões abordadas no questionário submetido aos

professores subsidiaram as análises dos dados como, por exemplo, o ato da escuta musical, as preferências musicais, a prática do canto, as experiências com aulas de música, a prática de tocar ou não um instrumento musical, a participação em atividades musicais, possíveis interações com as bandas e conjuntos em atividade na comunidade, a percepção e a inserção em relação aos diferentes espaços onde a música está presente nas comunidades, os profissionais que trabalham com música em sala de aula, o quanto as experiências musicais dos alunos e dos professores são contextualizadas em sua prática docente em sala de aula.

Diante disto, quais elementos nos ensinam sobre estas experiências? Quais são estas experiências? Que “bagagem” é esta? Quais as possíveis experiências com aulas de Música e o quanto os professores ocupam de seu tempo em relação a atividades musicais? Que experiências musicais dos professores estão ligadas ao que acontece em seu entorno, naquilo que está em seu dia a dia? Será que estas experiências contribuem para a ampliação dos saberes dos participantes do estudo e de professores em geral que irão atuar com Música como estratégias para a atuação em sala de aula? Será que estas experiências estão sendo pedagogicamente apropriadas por estes professores não-especialistas em Música?

O canto, por exemplo, como um dos resultados da investigação, mostrou ser uma prática musical afirmativa e mais consolidada pelos professores em ambos os grupos, uma vez que já é uma prática incorporada em seus hábitos musicais. Afinal, o “cantar” foi registrado como prática presente em ambos os grupos, perfazendo um pouco mais da metade da amostra, ou seja, com 55,6% do grupo de Salvador do Sul/RS e com 44,4% de participantes do grupo de Duas Estradas/PB.

As preferências musicais, em termos de meios de escuta e gêneros musicais, são questões presentes no cotidiano dos professores, seja pelos meios de escuta musicais mais utilizados, como os DVDs comprados, rádio, baixando da internet, como pelas preferências de escuta musical dentre diversos gêneros musicais. Em contrapartida, as práticas instrumentais ainda se mostram tímidas neste sentido. De acordo com os dados levantados, são poucos os respondentes que afirmaram tocar algum instrumento musical. No grupo de Salvador do Sul, 38,9% dos professores afirmaram tocar algum um instrumento musical, enquanto o grupo de professores de Duas Estradas em sua totalidade indicou não tocar nenhum instrumento musical.

Por outro lado, na percepção dos professores quanto à vida musical em suas comunidades e o quanto direcionam de seu olhar, contatos e experiências

relacionados aos músicos, grupos, bandas, festas, bares, igrejas, entre outros espaços em que a música se faz presente, as práticas musicais dos professores se mostraram mais vividas, conseqüentemente experienciadas. Estas conclusões derivam das percepções e o lugar da música como fenômeno de sociabilidade entre os professores, sendo que ainda fica visível a necessidade de investimentos nas políticas culturais voltadas para a música na comunidade e a necessidade de investimentos institucionais na formação musical dos professores.

Quanto ao “olhar” lançado sobre as percepções dos professores a respeito das próprias experiências musicais e pedagógicas dos alunos e da escola em que estão inseridos é perceptível, na análise dos dados, uma disposição dos professores em trabalhar com música em sala de aula, a exemplo dos 86,1% professores que responderam afirmativamente a esta questão. Ainda existe, por parte dos professores, um entendimento quanto às práticas vocais e/ou instrumentais de seus alunos, reconhecendo, tanto em sua turma como nas turmas de seus colegas, ou seja, na escola, o que demonstra uma observação atenta ao que ocorre neste sentido.

Também se identifica uma clareza em relação aos gêneros musicais tidos como preferenciais relacionados pelos alunos e também pelos professores. Entretanto, algumas questões ainda necessitam ser superadas, como, por exemplo, o sentir-se apto a trabalhar com as preferências musicais dos alunos e o compartilhamento de suas experiências/preferências musicais em sala de aula. Outro aspecto neste sentido é o respeito, por parte dos alunos, em relação às preferências musicais dos professores, que também carecem ser observados.

Para finalizar esta síntese do que foi apresentado nos capítulos relativos à organização do material empírico da dissertação, os professores também sinalizaram, mesmo que de forma tímida, já existirem algumas ações envolvendo a escola e os músicos pertencentes a suas comunidades. Cabe ainda frisar que os professores apontaram existir, por parte dos alunos, um envolvimento em atividades musicais na comunidade, sendo possível identificar uma clareza na fala dos professores acerca dos desafios que necessitam ser superados nas relações entre a música, a escola e a comunidade e em ações formativas e ações de políticas públicas, como destaca Davi:

É uma realidade muito distante de acontecer conforme manda a Lei. Trabalho música na escola, mas com o objetivo de trabalhar leitura e não para ensinar música, até porque não tenho formação na área. Em nossa cidade tivemos um pequeno curso de formação que parou no encerramento e nunca mais a secretaria de educação cobrou ou ofereceu formação continuada na área (Davi, polo de Duas Estradas/PB).

Com a aprovação da Lei nº 11.769, de 2008, a qual torna obrigatório o conteúdo de Música na Educação Básica, os professores não-especialistas em Música são considerados também, na perspectiva da Lei, agentes partícipes do ensino e da aprendizagem musical na escola como um todo. Dessa forma, os dois grupos de professores investigados, ou seja, os professores do polo de Salvador do Sul/RS e os professores do polo de Duas Estradas/PB, são considerados, em sua totalidade, professores não-especialistas em Música e, portanto, possíveis agentes neste processo.

Ao mapear as experiências musicais dos professores em uma perspectiva da “demanda e da oferta” entre professores, a música e a comunidade, em relação aos grupos e músicos locais, talvez isto seja um ponto que mereça atenção, justamente por se relacionar com os hábitos musicais dos professores, em especial no quanto direcionam de seu olhar e atenção para aquilo que acontece em seu entorno.

O principal objetivo da pesquisa foi desvelar hábitos musicais pessoais dos professores, suas práticas musicais na comunidade e na escola e as relações entre a música, a escola e a comunidade de acordo com suas percepções. Compreendendo-se, portanto, que este estudo investiga relações de sociabilidade em relações vividas musicalmente pelos professores, permitindo uma reflexão de suas possibilidades experienciadas, o estudo pretende contribuir para as atuais discussões no Brasil relativas ao contexto da Lei Federal nº 11.769, de 2008, a respeito da prática docente destes professores, os quais se caracterizam por professores não-especialistas em Música.

Em virtude das diferentes escolhas musicais dos alunos e dos professores em termos de gêneros musicais, aceitação dos alunos naquilo em que os professores têm por preferência musical, disputas e rivalidades entre os alunos, as concepções e estratégias dos professores com diferentes repertórios e sua crença em trabalhar com o repertório dos alunos, fui impulsionado a ampliar as discussões no que diz respeito ao conceito de diversidade. As interações sociais entre professor, aluno e música reconhecendo todos os significados pertencentes a tais contextos são

oportunidades através da variedade de gêneros, modos e situações diversificadas ao processo de ensino aprendizagem musical.

Outro tema de interesse são possíveis relações musicais entre os alunos com a comunidade em que estão inseridos e da existência ou não de ações de músicos da comunidade nas escolas onde os professores atuam.

9.2 DESDOBRAMENTOS, FUTURAS PESQUISAS

Empreender uma pesquisa que abrangesse o Sul e o Nordeste brasileiros garantiu-me experiências e vivências que contribuíram para o crescimento como pesquisador. Durante a etapa de delineamento dos campos de estudo desta investigação, me deparava ao observar nas referências geográficas entre as localidades examinadas a acentuada distância territorial que separa o Sul e o Nordeste brasileiros e me questionava o quanto isso poderia representar para o estudo e para minha trajetória como pesquisador. Naquele instante, existia apenas uma pequena percepção do que seria realizar a pesquisa com estas características, algo inusitado para mim naquele momento; afinal, não conhecia estas localidades anteriormente ao estudo, e quanto menos já havia percorrido mais de 3.900 quilômetros, seja em função de uma pesquisa, seja por outro motivo.

Muitas vezes se escuta que o Brasil é um país de dimensões continentais, com climas extremos, diversos sotaques, paisagens e culturas no mesmo território, que é uma nação representativa da diversidade cultural em termos de pessoas, lugares e das culturas locais. Percorrer a distância entre os municípios de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB acentuou em minha percepção este “choque de culturas”, permitindo-me viver de perto os desafios que envolvem fazer pesquisa neste emaranhado de sentidos.

O tema pertence ao que chamo de “atual cenário das discussões” e faz parte das reflexões sobre o estado da arte no Brasil em relação ao contexto da Lei nº 11.769, de 2008, e seus desafios. Um deles é a formação de professores em serviço para viabilizar e garantir o ensino de Música nas séries iniciais do Ensino Básico.

No Brasil, os dados a respeito da implementação da Lei Federal nº 11.769, de 2008, ainda são escassos e as percepções dos professores sobre a referida Lei são incipientes. A identificação de estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais em música e suas proposições no desenvolvimento e na

transformação de práticas musicais educativas para a inserção da música na escola certamente dependerão de um conjunto de ações para sua efetivação.

Considerando que o artigo 206 da Constituição Federal preconiza que o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; que o artigo 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que a educação abrange 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, assim apresento algumas questões que emergem neste cenário:

As experiências musicais investigadas com os professores poderão constituir futuros estudos como ponto de partida nessas conjunturas em relação à atuação e a formação de professores não-especialistas em Música? De que forma o estudo poderá contribuir para futuras reflexões em relação às práticas pedagógicas de professores não-especialistas em Música? A partir dos resultados desta pesquisa, que conteúdos deveriam ser propostos para a formação inicial e continuada de professores não-especialistas em Música? Que formação musical seria pertinente, adequada? Quais as concepções formativas de professores não-especialistas em Música em uma perspectiva sociocultural?

Os Ministérios da Cultura e da Educação do país, após mais de 20 anos de “divórcio” (GRUMAN, 2010), estreitam seus laços a fim de estabelecer uma sintonia mais “fina” para esta reconciliação, que por vezes parece ser um tanto trivial. Mesmo que calcados em pactos e tratados em nível nacional e internacional, os quais legislam o país, como a UNESCO⁹, LDB¹⁰ e PNC¹¹, a cultura e a educação, apesar de legitimadas como direitos fundamentais da humanidade, ainda requerem uma análise mais aprofundada quando a questão envolve os ambientes escolares.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil. Mas é através de um diálogo entre a educação e a cultura que a escola o viabiliza, através da valorização, em sua grade curricular, do patrimônio cultural presente na comunidade local, nos diferentes grupos sociais, etnias e representações, e não apenas na

⁹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

¹⁰ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

¹¹ PCN – Plano Nacional de Cultura nº 12.343/10.

história oficial, por vezes apresentada com abordagens folclorizadas e pitorescas da cultura popular, tratadas como subcultura (KLÜSENER, 2011).

A necessidade de assegurar a intersectorialidade entre educação e cultura como elemento estratégico da educação na educação básica requer outro posicionamento do Poder Público, dos gestores escolares e dos professores na prática pedagógica, revendo objetivos, questionando conteúdos com outras estratégias e avaliando criticamente as formas do fazer musical.

Descrita na primeira pessoa do singular, esta pesquisa foi desenvolvida assumindo a problematização de minhas próprias vivências como parte do processo de constituição do ser professor, pesquisador, músico e cidadão. Em um processo de imersão ao desvelar o que os dados “transbordavam” a cada leitura, a cada linha escrita, sobre os professores, seus hábitos e práticas musicais, experiências com a comunidade e experiências relacionadas com a escola, percebi, que os “tais dados” são passíveis de ser “lidos” de diferentes formas e perspectivas.

Nesta trama de sentidos ao manusear e organizar o material empírico percebi que as problematizações são suscetíveis a outros questionamentos, gerando outras reflexões e, por conseguinte, outros questionamentos, funcionando como um processo cíclico em que as questões propostas e os dados analisados se retroalimentam uns dos outros a cada descoberta.

Concluir esta pesquisa demandou de certa forma um “desistir da pesquisa” no sentido de “abandonar a pesquisa”, de enfim “entregar a pesquisa para outros leitores”. Ao fim de um mestrado, considero esta etapa concluída no sentido da temporalidade que é inerente à pesquisa e levando em conta que a complexidade do tema e da pesquisa seguirá ampliada em futuros desdobramentos através de novos estudos e reflexões.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba Janes Santos; NETO, Darcy Alcantara; LANGE, Larissa Schmaedeke. Curso de Vivências em Educação Musical: uma experiência de formação continuada em música para professores do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.53-61, maio 1991.

AQUINO, Thaís Lobosque. O pedagogo e a música: abertura e possibilidades dialógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1619 - 1627.

ARALDI, Juciane; DEMORI, Polyana; FIALHO, Vania Malagutti. Projeto de Extensão MUSECO: estreitando laços entre a universidade, a escola e a comunidade de Maringá e região. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

ARALDI, Juciane. Políticas Públicas do Paraná: O PDE e a educação musical nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Estratégias de implementação da Lei 11.769/08: proposta de trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.983 – 992.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música-Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.7, p.42-49, set. 2002.

_____; GARBOSA, Luciane Wike Freitas. Educação Musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, Pelotas, UFPel, v.37, p.217-272, 2010.

BERNI, Duílio de Ávila. **Técnicas de pesquisa em economia**. Transformando curiosidade em conhecimento. Florianópolis: Ganges, 1998.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Pauta, Programa de Pós-Graduação em Música**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), v.11, n.16-17, p.147-174, abr./nov. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 485/2006**. Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/03/16/convencao-sobre-a-protecao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/>>. Acesso em: 26 maio 2011.

BRASIL, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. {s.d.}. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br>>. Acesso em: 7/03/13

BRASIL. **Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2011/05/26/plano-nacional-de-cultura-21/>>. Acesso em: 26 maio 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 maio 2011.

BRASIL, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil. {s.d.}. Disponível em: [http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20\(pelos%20dados%20de%202000\).htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20(pelos%20dados%20de%202000).htm). Acesso em: 07/03/13 neste site

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes; ZAHUY, Gilza Maria Garms. Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

CARVALHO, Valéria Lazaro de; MENDES, Jean Joubert Freitas. Ações para o desenvolvimento da educação musical no Rio Grande do Norte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 382 - 391.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CISZEVSKI, Wasti Silveiro. O espaço da Música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CDROM.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CORREA, Aruna Noal. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFMS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

CORREIA, Sílvia Gomes. Encontros de educação musical no município de Macapá/AP: uma experiência de formação continuada para professores de música no contexto local. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

CUNHA, Conceição de Maria; SALES, José Álbio Moreira de. As concepções de educação musical dos professores das escolas públicas de Fortaleza. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010a. 1 CD-ROM, p.463 – 475.

_____; _____. Políticas públicas em Educação Musical: um relato na formação de professores no Ceará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010b. 1 CD-ROM, p.1822 – 1831.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Traduzido por Sandra Regina Netz. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Rosângela. A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; HIROSE, Kiyomi. Políticas públicas de extensão universitária no Paraná: Projeto Música na Escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; HIROSE, Kiyomi. Professores fazendo música: uma experiência do Programa Universidade sem Fronteiras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

FILHO, José Ruy Henderson. Educação online e formação continuada de professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Vanda Bellard. **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

FREITAS, Henrique; *et al.* **Pesquisa via web**: reinventando o papel e a ideia da pesquisa. Canoas: Sphynx, 2006.

FREITAS, Ana Cristina Teixeira de. Projeto do Curso de Capacitação em Música para professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicasos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GALAN, J. P.; VERNETTE, E. Vers une 4^{ème} génération: les études de marché On-Line. França. **Revue Décisions Marketing**, n.19, p.39-52, jan.-abr. 2000.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; GAULKE, Tamar Genz. Programa SOM: formação musical de professores em serviço. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GRUMAN, Marcelo. **Sobre o ensino de Artes no Brasil**: Notas para reflexão. Sobre os conceitos de cultura e arte: Convergências. Portal da Cultura, 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/11/08/sobre-o-ensino-de-artes-no-brasil-notas-para-reflexao/>>. Acesso em: 13 out. 2011.

JANISSEX, R. **A influência da internet em negócios empresariais**: identificação e caracterização de elementos para análise de sites. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração - Sistemas de Informação) - PPGA/EA/URFGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2000.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. O ensino da música na Educação Infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

KLUSENER, Renita. **Vitalidade cultural em comunidades da zona rural, no case de Gramado/RS**: o desafio da mensuração através de indicadores culturais. 2011. Trabalho de Conclusão de Cursos (Especialização em Economia da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. 12.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KRUGER, Susana Ester; VILELA, Cassiana Zamith. A estruturação da formação continuada da Associação Amigos do Projeto Guri em suas ações voltadas ao

educador musical com apoio na EaD. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 148 - 158.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MACHADO, Daniela Dotto; NEVES, Cristiane de Fátima das; MACHADO, Cristina Donasolo; CARVALHO, Emilio Carlos de. Ações e reflexões em educação musical: uma proposta de projeto de extensão em formação continuada em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 3.ed., 2001. 720p.

MILNE, Alexandre; NÁDER, Jones. Formação continuada dos professores de Música do município de João Pessoa: reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

NIELSEN ONLINE. Internet se consolida como uma das mais importantes revoluções do último século. **Correio Braziliense**, [online], Brasília, 6 nov. 2009. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2009/11/06/interna_tecnologia,153010/index.shtml>. Acesso em: 29 nov. 2012.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música nos currículos de pedagogia: espaço em disputa. . In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 291 - 297.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst; FEICHAS, Heloísa; FERNANDINO, Jussara; SILVA, Walênia. Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na Escola regular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Formação de professores de música à distância em Goiás no contexto da profissionalização docente. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

PITKOW, J. E., E RECKER, M. M. (1994) – Using the *web* as a survey tool: Results from the second WWW user survey. *Journal of Computer Networks and ISDN Systems*, 27 (6).

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA

DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Políticas públicas em educação musical: a atuação do Grupo de Pesquisa PENSAMus. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1811 - 1821.

QUIVY; CAMPENHOUDT. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 1999.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Investigação-ação e formação continuada com professoras não habilitadas em música: compromisso social com a escola e seus sujeitos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

SANTOS, Amanda Rafaela da Cunha; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ensinando música na escola: experiências a partir do Programa de Licenciatura da UFPB. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

SCHMELING, Agnes. **Cantar com as mídias eletrônicas**: um estudo de caso com jovens. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2005.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.19-35, 2010.

SIMSEK, Z. Sample surveys via Electronic Mail: a comprehensive perspective. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.39, n.1, p.77-83, jan.-mar.1999.

SOARES, Lisbeth; LOURO, Viviane dos Santos. Projeto de apoio pedagógico à inclusão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1933 - 1942.

SOUZA, Jusamara (Org.) **Diversidade nas práticas musicais: Um olhar para a vitalidade cultural na comunidade de Salvador do Sul**. Salvador do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Proext 2010. [produção]. 1 filme (35 min), Full Hd. Cópia no acervo da Secretaria de Cultura de Salvador do Sul.

_____. (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Cassia Virginia Coelho de. Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professoras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

SOUZA, Jusamara. A Diversidade nas práticas musicais, 2012, mimeo, 4p.

STAKE, Robert E. Case studies. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) Handbook of Qualitative Research. Londres: Sage publications, 1994, p. 236-247.

VALE, Adriana Carla Oliveira de Moraes; MEDEIROS, Teresa Régia Araújo de. O ensino da Música na Educação Infantil: um desafio a ser conquistado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18.,2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Alguns aspectos da formação continuada para professores da Rede Municipal de Curitiba na área de educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Educação Musical e o professor de Educação Infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APENDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Pesquisa de Mestrado



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO: Formação continuada de professores: diagnósticos de cursos de formação no contexto da implementação da Lei 11.769/ 08 - dois estudos de caso.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima, cujo objetivo principal é conhecer sua experiência docente, à produção musical local e as ações de formação continuada para a área da educação musical com vista às demandas da Lei n.º 11.769/08 a qual trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

A coleta das informações será realizada com o uso de um questionário via web, sendo que os tópicos analisados em questão são: localidade, formação, nível de atuação, atividades musicais exercidas, atividades profissionais com música, preferências musicais próprias e de alunos (as), interação com a música produzida na comunidade, além de dados sobre a inserção de músicos na comunidade relacionados com a escola.

Poderão participar da pesquisa todos os professores que participaram das ações de formação continuada em música e que se interessem por participar da pesquisa. Não há nenhum risco, prejuízo ou desconforto que podem ser provocados pela pesquisa. Para aplicação dos questionários e avaliação dos resultados será utilizado o Programa Sphinx Léxica, que permitirá a análise dos dados. Todo participante tem a garantia de sigilo e o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

O registro das informações serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados deste estudo poderão ser usados para fins científicos, mas você não será identificado (a) por nome. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição e você não terá custo e também não receberá por participar da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou solicite esclarecimento, entrar em contato com a pesquisadora responsável prof^a. Dr^a. Jusamara Souza no telefone de contato: (51) 3398.6139 ou com o pesquisador acadêmico Matheus de Carvalho Leite (51) 94157142 / e-mail: mcl.musica@gmail.com

Assinatura do pesquisador: _____

Data: Agosto de 2012

**Todos os endereços eletrônicos enviados diretamente do e-mail da pesquisa, estão no modo "Cco", ou seja, cópia oculta. Para privar as informações do endereço eletrônico, mantendo o sigilo.*

1. Você aceita em participar da pesquisa?

Sim

Não

APÊNDICE B – Divulgação da pesquisa

Pesquisa de mestrado

Matheus de Carvalho Leite

Olá, professor e professora

Sou Matheus de Carvalho Leite, mestrando do **Programa de Pós-Graduação em Música** da UFRGS, sob orientação da Prof. Dr^a Jusamara Souza.

Estive presente no evento de encerramento no Município de Sertãozinho/PB por ocasião da Ação de Formação Continuada PROEXT/2010 que tratou da inserção da música na escola em vista das demandas da Lei Federal nº 11.769/2008.

Gostaria de convidá-lo (a) para participar de minha pesquisa, respondendo algumas questões sobre sua experiência docente, sobre a presença da música em sua cidade, conjuntamente com as ações de formação continuada. Sua opinião é muito importante! Lembramos que sua identidade será preservada e esta pesquisa é de livre e espontânea vontade.

Obrigado por sua participação.

Para acessar a pesquisa:

http://enquetes.sphinxnaweb.com/ufrgs-ppgmus/pesquisademestrado_ufrgs_ppgmus/questionario.htm



Pesquisa de mestrado

Matheus de Carvalho Leite

Olá, professor e professora

Sou Matheus de Carvalho Leite, mestrando do **Programa de Pós-Graduação em Música** da UFRGS, sob orientação da Prof. Dr^a Jusamara Souza.

Estive presente no Município de Salvador do Sul/RS por ocasião da Ação de Formação Continuada PROEXT/2010 que tratou da inserção da música na escola em vista das demandas da Lei Federal nº 11.769/2008.

Gostaria de convidá-lo (a) para participar de minha pesquisa, respondendo algumas questões sobre sua experiência docente, sobre a presença da música em sua cidade, conjuntamente com as ações de formação continuada. Sua opinião é muito importante! Lembramos que sua identidade será preservada e esta pesquisa é de livre e espontânea vontade.

Obrigado por sua participação.

Para acessar a pesquisa:

http://enquetes.sphinxnaweb.com/ufrgs-ppgmus/pesquisademestrado_ufrgs_ppgmus/questionario.htm



APÊNDICE C – Autorização para a pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA****Porto Alegre, 05 de novembro de 2012.****Prezados Senhores,**

Vimos por meio deste solicitar permissão para que o mestrando MATHEUS DE CARVALHO LEITE, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Música, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul possa realizar a sua pesquisa, intitulada “Formação continuada de professores: diagnósticos de cursos de formação no contexto da implementação da Lei 11.769/08” com professores da Rede Municipal de Educação de Salvador do Sul que participaram do Curso de formação Música na escola (UFRGS/PROEXT 2010).

A pesquisa investiga questões sobre a experiência dos professores, sobre a presença da música em sua cidade, conjuntamente com as ações de formação continuada. Ressaltamos que serão observados todos os procedimentos éticos de pesquisa realizadas com a devida autorização dos professores. A pesquisa é de livre e espontânea vontade.

Desde já agradecemos pela atenção e colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer outras informações.

Cordialmente,**Profª. Jusamara Souza
Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Música - UFRGS**

23. Indique qual ou quais instrumentos musicais os alunos tocam:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Afoxé | <input type="checkbox"/> Atabaque | <input type="checkbox"/> Bateria |
| <input type="checkbox"/> Bloco sonoro | <input type="checkbox"/> Carrilhão | <input type="checkbox"/> Agogô |
| <input type="checkbox"/> Acordeão | <input type="checkbox"/> Alaúde | <input type="checkbox"/> Baixo |
| <input type="checkbox"/> Bandola | <input type="checkbox"/> Bandolim | <input type="checkbox"/> Bandoneon |
| <input type="checkbox"/> Banjo | <input type="checkbox"/> Bombardão | <input type="checkbox"/> Bombardino |
| <input type="checkbox"/> Caixa (instrumento) | <input type="checkbox"/> Cavaquinho | <input type="checkbox"/> Charango |
| <input type="checkbox"/> Cítara | <input type="checkbox"/> Clarim | <input type="checkbox"/> Castanhola |
| <input type="checkbox"/> Caxixi | <input type="checkbox"/> Chimbau | <input type="checkbox"/> Chocalho |
| <input type="checkbox"/> Ganzá | <input type="checkbox"/> Clarinete | <input type="checkbox"/> Craviola |
| <input type="checkbox"/> Cravo | <input type="checkbox"/> Cuíca | <input type="checkbox"/> Flauta doce |
| <input type="checkbox"/> Flautim ou Pícolo | <input type="checkbox"/> Gaita ou Harmônica | <input type="checkbox"/> Gaitas-de-fole |
| <input type="checkbox"/> Guitarra elétrica | <input type="checkbox"/> Harmônio | <input type="checkbox"/> Harpa |
| <input type="checkbox"/> Lap Stell | <input type="checkbox"/> Lira | <input type="checkbox"/> Oboé |
| <input type="checkbox"/> Pandeiro | <input type="checkbox"/> Piano | <input type="checkbox"/> Pífaro |
| <input type="checkbox"/> Rabeca | <input type="checkbox"/> Reboló | <input type="checkbox"/> Repinique |
| <input type="checkbox"/> Pratos | <input type="checkbox"/> Reco-reco | <input type="checkbox"/> Sino |
| <input type="checkbox"/> Sinos tubulares | <input type="checkbox"/> Triângulo | <input type="checkbox"/> Saxofone alto |
| <input type="checkbox"/> Saxofone barítono | <input type="checkbox"/> Saxofone soprano | <input type="checkbox"/> Saxofone tenor |
| <input type="checkbox"/> Surdo | <input type="checkbox"/> Tambor | <input type="checkbox"/> Tamborim |
| <input type="checkbox"/> Tantã (tambor) | <input type="checkbox"/> Tímpano | <input type="checkbox"/> Tom-tom |
| <input type="checkbox"/> Trombone | <input type="checkbox"/> Trompa | <input type="checkbox"/> Trompete |
| <input type="checkbox"/> Trompete piccolo | <input type="checkbox"/> Tuba | <input type="checkbox"/> Viola |
| <input type="checkbox"/> Viola caipira | <input type="checkbox"/> Viola de doze cordas | <input type="checkbox"/> Violão |
| <input type="checkbox"/> Violão de 7 cordas | <input type="checkbox"/> Violino | <input type="checkbox"/> Violoncelo ou Cello |
| <input type="checkbox"/> Zabumba | <input type="checkbox"/> Não Sei | <input type="checkbox"/> Outro |

24. Se 'Outro', defina:
25. Você toca algum instrumento musical?

- Sim
 Não

26. Indique qual ou quais instrumentos musicais você toca:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Afoxé | <input type="checkbox"/> Atabaque | <input type="checkbox"/> Bateria |
| <input type="checkbox"/> Bloco sonoro | <input type="checkbox"/> Carrilhão | <input type="checkbox"/> Agogô |
| <input type="checkbox"/> Acordeão | <input type="checkbox"/> Alaúde | <input type="checkbox"/> Baixo |
| <input type="checkbox"/> Bandola | <input type="checkbox"/> Bandolim | <input type="checkbox"/> Bandoneon |
| <input type="checkbox"/> Banjo | <input type="checkbox"/> Bombardão | <input type="checkbox"/> Bombardino |
| <input type="checkbox"/> Caixa (instrumento) | <input type="checkbox"/> Cavaquinho | <input type="checkbox"/> Charango |
| <input type="checkbox"/> Cítara | <input type="checkbox"/> Clarim | <input type="checkbox"/> Castanhola |
| <input type="checkbox"/> Caxixi | <input type="checkbox"/> Chimbau | <input type="checkbox"/> Chocalho |
| <input type="checkbox"/> Ganzá | <input type="checkbox"/> Clarinete | <input type="checkbox"/> Craviola |
| <input type="checkbox"/> Cravo | <input type="checkbox"/> Cuíca | <input type="checkbox"/> Flauta doce |
| <input type="checkbox"/> Flautim ou Pícolo | <input type="checkbox"/> Gaita ou Harmônica | <input type="checkbox"/> Gaitas-de-fole |
| <input type="checkbox"/> Guitarra elétrica | <input type="checkbox"/> Harmônio | <input type="checkbox"/> Harpa |
| <input type="checkbox"/> Lap Stell | <input type="checkbox"/> Lira | <input type="checkbox"/> Oboé |
| <input type="checkbox"/> Pandeiro | <input type="checkbox"/> Piano | <input type="checkbox"/> Pífaro |
| <input type="checkbox"/> Rabeca | <input type="checkbox"/> Reboló | <input type="checkbox"/> Repinique |
| <input type="checkbox"/> Pratos | <input type="checkbox"/> Reco-reco | <input type="checkbox"/> Sino |
| <input type="checkbox"/> Sinos tubulares | <input type="checkbox"/> Triângulo | <input type="checkbox"/> Saxofone alto |
| <input type="checkbox"/> Saxofone barítono | <input type="checkbox"/> Saxofone soprano | <input type="checkbox"/> Saxofone tenor |
| <input type="checkbox"/> Surdo | <input type="checkbox"/> Tambor | <input type="checkbox"/> Tamborim |
| <input type="checkbox"/> Tantã (tambor) | <input type="checkbox"/> Tímpano | <input type="checkbox"/> Tom-tom |
| <input type="checkbox"/> Trombone | <input type="checkbox"/> Trompa | <input type="checkbox"/> Trompete |
| <input type="checkbox"/> Trompete piccolo | <input type="checkbox"/> Tuba | <input type="checkbox"/> Viola |
| <input type="checkbox"/> Viola caipira | <input type="checkbox"/> Viola de doze cordas | <input type="checkbox"/> Violão |
| <input type="checkbox"/> Violão de 7 cordas | <input type="checkbox"/> Violino | <input type="checkbox"/> Violoncelo ou Cello |
| <input type="checkbox"/> Zabumba | <input type="checkbox"/> Outro | |

27. Se 'Outro', defina:

28. Você canta?

- Sim Não

29. Já frequentou alguma escola de música, ou teve aulas particulares de música?

- Sim Não

30. Qual a duração da formação?

- Até 1 ano De 1 a 3 anos De 4 a 5 anos
 De 6 a 8 anos Mais de 8 anos

31. Atualmente você participa de alguma atividade musical?

- Sim Não

32. Indique qual ou quais atividades musicais participa:

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Bandas | <input type="checkbox"/> Bloco carnavalesco | <input type="checkbox"/> Coral/Coro |
| <input type="checkbox"/> Escola de samba | <input type="checkbox"/> Fanfarra | <input type="checkbox"/> Grupo folclórico |
| <input type="checkbox"/> Orquestra | <input type="checkbox"/> Folgado | <input type="checkbox"/> Outros |

33. Se 'Outros', defina:

34. Você costuma escutar música?

- Sim Não

35. Assinale nas opções abaixo à(s) forma(s) que você mais escuta música?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Músicas da rádio | <input type="checkbox"/> Músicas na TV | <input type="checkbox"/> Músicas de Cd comprados |
| <input type="checkbox"/> Música de DVD comprados | <input type="checkbox"/> No computador baixando da internet | <input type="checkbox"/> No celular |
| <input type="checkbox"/> Outro | | |

36. Se 'Outro', defina:

37. Qual ou quais gêneros musicais estão presentes onde você mora?

- | | | |
|------------------------------------|--|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Gauchesca | <input type="checkbox"/> Eletrônica | <input type="checkbox"/> Funk |
| <input type="checkbox"/> Hip Hop | <input type="checkbox"/> Rap | <input type="checkbox"/> MPB |
| <input type="checkbox"/> Pagode | <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Samba |
| <input type="checkbox"/> Sertanejo | <input type="checkbox"/> Músicas tradicionais (italo-germânicas) | <input type="checkbox"/> Outros |

38. Se 'Outros', defina:

39. Qual ou quais gêneros musicais estão presentes onde você mora?

- | | | |
|------------------------------------|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Forró | <input type="checkbox"/> Eletrônica | <input type="checkbox"/> Funk |
| <input type="checkbox"/> Hip Hop | <input type="checkbox"/> Rap | <input type="checkbox"/> MPB |
| <input type="checkbox"/> Pagode | <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Samba |
| <input type="checkbox"/> Sertanejo | <input type="checkbox"/> Músicas tradicionais nordestinas | <input type="checkbox"/> Embolada |
| <input type="checkbox"/> Repente | <input type="checkbox"/> Brega | <input type="checkbox"/> Outros |

40. Se 'Outros', defina:

41. Qual ou quais são os gêneros musicais de sua preferência?

- | | | |
|------------------------------------|--|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Gauchesca | <input type="checkbox"/> Eletrônica | <input type="checkbox"/> Funk |
| <input type="checkbox"/> Hip Hop | <input type="checkbox"/> Rap | <input type="checkbox"/> MPB |
| <input type="checkbox"/> Pagode | <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Samba |
| <input type="checkbox"/> Sertanejo | <input type="checkbox"/> Músicas tradicionais (italo-germânicas) | <input type="checkbox"/> Outros |

42. Se 'Outros', defina:

43. Qual ou quais são os gêneros musicais de sua preferência?

- | | | |
|------------------------------------|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Forró | <input type="checkbox"/> Eletrônica | <input type="checkbox"/> Funk |
| <input type="checkbox"/> Hip Hop | <input type="checkbox"/> Rap | <input type="checkbox"/> MPB |
| <input type="checkbox"/> Pagode | <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Samba |
| <input type="checkbox"/> Sertanejo | <input type="checkbox"/> Músicas tradicionais nordestinas | <input type="checkbox"/> Embolada |
| <input type="checkbox"/> Repente | <input type="checkbox"/> Brega | <input type="checkbox"/> Outros |

44. Se 'Outros', defina:

45. Os alunos (as) conhecem as músicas que você escuta?

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Sim | <input type="radio"/> Não | <input type="radio"/> Não Sei |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|

46. Os alunos(as) respeitam às suas preferências musicais?

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Sim | <input type="radio"/> Não | <input type="radio"/> Parcialmente |
|---------------------------|---------------------------|------------------------------------|

47. Qual ou quais gêneros musicais que seus alunos(as) têm por preferência?

- | | | |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Gauchesca | <input type="checkbox"/> Eletrônica | <input type="checkbox"/> Funk |
| <input type="checkbox"/> Hip Hop | <input type="checkbox"/> MPB | <input type="checkbox"/> Pagode |
| <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Samba | <input type="checkbox"/> Sertanejo |
| <input type="checkbox"/> Músicas tradicionais (italo-germanicas) | <input type="checkbox"/> Não Sei | <input type="checkbox"/> Outros |

48. Se 'Outros', defina:

49. Qual ou quais gêneros musicais que seus alunos(as) têm por preferência?

- | | | |
|------------------------------------|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Forró | <input type="checkbox"/> Eletrônica | <input type="checkbox"/> Funk |
| <input type="checkbox"/> Hip Hop | <input type="checkbox"/> Rap | <input type="checkbox"/> MPB |
| <input type="checkbox"/> Pagode | <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Samba |
| <input type="checkbox"/> Sertanejo | <input type="checkbox"/> Músicas tradicionais nordestinas | <input type="checkbox"/> Emboada |
| <input type="checkbox"/> Repente | <input type="checkbox"/> Brega | <input type="checkbox"/> Não Sei |
| <input type="checkbox"/> Outros | | |

50. Se 'Outros', defina:

51. Em relação às preferências musicais dos alunos(as) existe algum tipo de disputa(s) e/ou rivalidade(s) entre eles?

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Sim | <input type="radio"/> Não | <input type="radio"/> Não Sei |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|

52. É possível integrar os alunos(as), promover o respeito e a tolerância de forma positiva em atividades musicais?

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Sim | <input type="radio"/> Não | <input type="radio"/> Não Sei |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|

53. Você se sente apto a trabalhar com as preferências musicais dos alunos(as)?

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> Sim | <input type="radio"/> Não |
|---------------------------|---------------------------|

54. Na sua prática docente em sala de aula, você contempla a(s) sua(s) preferência(s) e experiência(s) musical?

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> Sim | <input type="radio"/> Não |
|---------------------------|---------------------------|

55. Como isto ocorre?

56. Acredita ser possível integrar as sua(s) preferência(s) e experiência(s) musical com o trabalho de música na sala de aula?

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Sim | <input type="radio"/> Não | <input type="radio"/> Não sei |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|

57. Descreva por que você não acredita ser possível?

58. Você conhece banda(s)/conjunto(s) em atividade na sua comunidade?

- Sim Não

59. Descreva qual ou quais Banda(s)/conjunto(s) conhece.

60. Você tem contato com essa(s) banda(s)/conjuntos(s)?

- Sim Não

61. Você conhece músicos individuais em atividade na sua comunidade?

- Sim Não

62. Qual ou quais músicos individuais conhece?

63. Você tem contato com esse(s) músicos individuais?

- Sim Não

64. Em que locais percebe música na sua comunidade?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bares | <input type="checkbox"/> Casa de shows | <input type="checkbox"/> Hotéis |
| <input type="checkbox"/> Igrejas | <input type="checkbox"/> Restaurantes | <input type="checkbox"/> Salas espetáculos/Concertos |
| <input type="checkbox"/> Sociedade/Associações | <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Outros |

65. Se 'Outros', defina:

66. Em que eventos ocorrem música na sua comunidade?

- | | | |
|------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bailes | <input type="checkbox"/> Festas Municipais | <input type="checkbox"/> Cerimônias de Casamento |
| <input type="checkbox"/> Festivais | <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Outros |

67. Se 'Outros', defina:

68. Você frequenta alguns desses locais ou eventos?

- Sim Não

69. Qual ou quais locais ou eventos você frequenta?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bares | <input type="checkbox"/> Casa de shows | <input type="checkbox"/> Hotéis |
| <input type="checkbox"/> Igrejas | <input type="checkbox"/> Restaurantes | <input type="checkbox"/> Salas espetáculos/concertos |
| <input type="checkbox"/> Sociedade/Associações | <input type="checkbox"/> Bailes | <input type="checkbox"/> Festas Municipais |
| <input type="checkbox"/> Cerimônias de casamento | <input type="checkbox"/> Festivais | <input type="checkbox"/> Outros |

70. Existem alunos(as) na sua turma que participam de atividades musicais na comunidade?

-
- Sim Não Não Sei

71. Existe ações na sua escola vinculadas com os músicos da comunidade?

- Sim Não Não Sei

72. Descreva como isto ocorre:

73. Como você vê a relação entre escola e a comunidade pensando na área de música?

75. email
