



## DESAFIOS DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DOCENTE

CHALLENGES OF TEACHING MUSIC IN BASIC EDUCATION: A TEACHER'S REPORT

<sup>1</sup>Mickelsen da Costa Picanço

SEDUC/Am – mickpicanco@gmail.com

**RESUMO:** Este relato de experiência visa apresentar seis desafios educacionais relacionados ao ensino de música na educação básica (a abrangência das atividades musicais, a presença/ausência de laboratório de música, o tempo disponível para as aulas de música, o papel do professor de música na educação básica, a compreensão do potencial do estudante e a delimitação do papel da escola), entremeados com reflexões sobre esses desafios e indica a metodologia da Educação Coletiva de Instrumentos Musicais (ECIM) como uma estratégia eficaz em processos educacionais em música no ensino fundamental, baseando-se nas contribuições de Gardner (1995), Tourinho e Barreto (2003), Tourinho (2006) e Picanço (2023). Como metodologia, faz-se uso de relato de experiência, sob a perspectiva de Mussi et al. (2021). Conclui indicando que os professores de música na educação básica podem lidar com os mesmos e/ou outros desafios, que tais desafios ensejam o protagonismo desses professores e que a ação dos docentes de música deve ser ousada e proativa no fomento do desenvolvimento educacional em música dos estudantes.

**PALAVRAS CLAVE:** Ensino de música; Música na educação básica; Educação Coletiva de Instrumento Musical.

**ABSTRACT:** This experience report aims to present six educational challenges related to teaching music in basic education (the scope of musical activities, the presence/absence of a music laboratory, the time available for music classes, the role of the music teacher in education basic education, understanding the student's potential and delimiting the school's role), interspersed with reflections on these challenges and indicates the methodology of Collective Education of Musical Instruments (ECIM) as an effective strategy in educational processes in music in elementary school, based It is based on the contributions of Gardner (1995), Tourinho and Barreto (2003), Tourinho (2006) and Picanço (2023). As a methodology, experience reports are used, from the perspective of Mussi et al. (2021). It concludes by indicating that music teachers in basic education can deal with the same and/or other challenges, that such challenges give rise to the protagonism of these teachers and that the action of music teachers must be bold and proactive in promoting the educational development in music of students.

**KEYWORDS:** Music teaching; Music in basic education; Collective Musical Instrument Education.





## 1. INTRODUÇÃO

O exercício da atividade docente requer do professor constante busca por conhecer e/ou desenvolver estratégias e ações que possibilitem o êxito de objetivos educacionais, sejam esses advindos diretamente da legislação (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, Base Nacional Comum Curricular e regimentos estaduais/municipais), sejam aqueles definidos pelo profissional enquanto mediador do conhecimento, entre outros possíveis objetivos que venham surgir das relações professor-estudantes e professor-escola.

Em todo caso, é necessário manter o olhar sempre atento às oportunidades que surgem e aproveitá-las da melhor maneira possível. É o que o autor desse relato de experiência tenho feito em minha atuação como professor de Arte, cuja formação superior é em Música (licenciatura plena).

Desde meu ingresso na rede estadual de educação, no ano de 2012, tenho buscado promover na escola ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades musicais e a prática instrumental, especialmente durante as aulas de Arte. Sempre me incomodou bastante notar que muitas atividades realizadas pelas escolas se davam apenas no período do contraturno. A despeito de reconhecer o valor de tais atividades, elas não democratizam a música, pelo menos não no sentido “*Deweyano*”, segundo o qual cumpre possibilitar a todos os estudantes experiências significativas.

Com isso em vista, este relato de experiência visa apresentar seis desafios educacionais relacionados ao ensino de música na educação básica; apresenta também considerações sobre esses desafios e indica uma metodologia voltada para processos educacionais em música no ensino fundamental.

## 2. MÉTODO

Para a edição deste texto, fiz uso do relato de experiência como metodologia. Mussi et al. (2021, p. 63) afirmam que,

Ao considerar o RE [relato de experiência] como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos.

Acrescentam também que “o RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)” (MUSSI et al., op. cit., p. 64).

## 3. OS DESAFIOS DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 3.1. ABRANGÊNCIA DAS ATIVIDADES MUSICAIS

O ensino de música na educação básica, especialmente o aprendizado e prática de instrumento musical, geralmente se dá em contraturno, não atingindo todos os estudantes, mas apenas alguns: os podem vir no contraturno, os que têm algum incentivo de suas famílias, os que “chegaram primeiro” e, por isso, conseguiram uma das poucas vagas etc. (vide BARBOSA, 2014; SOUSA, 2018; GOMES; MENDES, 2018).





Eis o primeiro desafio, o da abrangência das atividades musicais: elas nem sempre são concebidas para abarcar todos os estudantes da escola.

Durante algum tempo, me adequei a essa realidade. Em 2012, quando estive lotado na Escola Estadual Mário Silva D'Almeida (zona rural de Manacapuru), pude dar aulas de violão, no intervalo entre os turnos vespertino e noturno, para alguns estudantes interessados, usando os poucos violões que a escola tinha. Quem tinha violão trazia o seu. Quem não tinha, usava os da escola. A demanda de estudantes interessados em aprender era maior que a capacidade de atender. Alguns ficaram de fora!

### 3.2. LABORATÓRIO DE MÚSICA

Aqui se encontra outro desafio: *a presença/ausência de laboratório de música*. Uso o termo laboratório, pois ele encerra em si duas ideias que se complementam, que são a existência de um espaço adequado a determinado estudo e/ou prática, bem como a existência nesse espaço de materiais e ferramentas adequados ao estudo e/ou prática.

A quantidade e tipos de instrumentos que uma escola possui irá formatar o ensino e prática instrumental nela. A inexistência deles demandará dos participantes das aulas (professor e/ou estudantes) que eles providenciem os instrumentos. A óbvia consequência disso é a limitação do alcance das aulas de música, o que também reforça o desafio anterior.

Na Escola Estadual Agra Reis (zona urbana de Manacapuru), onde atuei entre 2013 e 2015, havia um projeto de violão (Programa Mais Educação), no qual foram criadas duas turmas. Eu via com felicidade a prática desenvolvida pelo monitor contratado para dar aulas de violão, mas lamentava que tão poucos *pudessem* participar. Isso me marcou, pois me fez ressentir a frustração de anos antes quando ministrei aulas de violão na EE Mário Silva D'Almeida.

### 3.3. TEMPO DISPONÍVEL PARA AS AULAS DE MÚSICA

Nos anos de 2016 e 2017, estive lotado no Centro de Educação de Tempo Integral Washington Régis da Silva (Manacapuru). Ali me deparei com uma oportunidade diferente para o ensino de música. Até então, cada turma com que eu trabalhei nas escolas anteriores tinha apenas uma aula semanal de Arte (realidade de todas as escolas de jornada de meio período da rede estadual amazonense). Mas no CETI, a disciplina Arte tinha duas aulas semanais e com mais um diferencial: cada aula tinha duração de sessenta minutos, e não apenas os tempos de quarenta e oito minutos da EE Agra Reis.

Dessa forma, se apresentou o terceiro desafio: *o tempo disponível para aulas de música*. Convém lembrar que não há na grade curricular amazonense em toda a educação básica (ensino fundamental e ensino médio) uma disciplina curricular chamada música. Logo, tudo o que se pretenda trabalhar diretamente sobre essa linguagem artística deve ser feito no perímetro da disciplina Arte, à qual também é determinada que sejam abordadas as Artes visuais, o Teatro, a Dança e se desenvolvam habilidades em Artes integradas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96, art. 26, § 2º e 6º) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1996; 2017).

Aproveitando que o CETI (recém-inaugurado) recebeu alguns violões, me propus a usá-los na aula de Arte de uma turma de 5º ano (2016). Ao mesmo tempo em que queria oportunizar esse aprendizado a mais estudantes, eu queria aproveitar a chance de poder desenvolver uma prática musical que não estivesse dissociada da disciplina Arte, como nos casos de projetos extraclasse (fanfarras, aulas de violão etc.). Foi uma experiência incipiente, com resultados pífios, pois, como alcançar um aprendizado





mínimo quando se tem menos de dez violões para uma turma com quase quarenta estudantes? O uso rotativo de um violão por três ou quatro estudantes não é muito produtivo.

### 3.4. PAPEL DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano de 2018, passei a integrar o quadro de professores da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue José Carlos Mestrinho (em Manaus), administrada por meio de convênio pelo Corpo de Bombeiros Militar do Amazonas, também, por isso, conhecida como Colégio Militar do Corpo de Bombeiros. Nesse ano, me desafiei a desenvolver uma nova abordagem para o ensino de instrumento musical nas aulas de Arte, usando, dessa vez, a flauta doce.

Como seria uma abordagem piloto, deixei para executá-la somente no 4º bimestre de 2018 com duas turmas de 5º ano. Diferentemente das iniciativas com violão, agora todos os estudantes tinham seu instrumento (adquiridos por conta própria) e não dependiam do revezamento “três ou quatro por um” para tocar. Foi um divisor de águas para mim!

Refletindo sobre os resultados alcançados (estudantes motivados a aprender a tocar flauta, participação plena das turmas selecionadas, aprendizado de canções folclóricas), adotei as aulas de flauta doce como uma ação obrigatória na disciplina, tomando o cuidado de inserir paulatinamente as turmas que iriam trabalhar com o instrumento, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Início das aulas de flauta doce no ensino fundamental

Ano de ingresso da turma	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2018	X	-	-	-	-
2019	X	X	-	-	-
2020	X	X	X	-	-
2021	X	X	X	X	-
2022		X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado, a cada ano, nova turma de 5º ano iniciava aulas de flauta doce e as turmas que tinham iniciado no instrumento nos anos anteriores foram se mantendo. Em 2020, durante desenvolvimento de meu quarto projeto de pesquisa no Programa Ciência na Escola (PCE), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), o aprendizado da flauta doce se tornou o tema daquele trabalho, com o título “O desenvolvimento estético-musical a partir da prática instrumental da flauta doce”, resultando em artigo publicado na Extensão em Revista (PICANÇO et al, 2022).

Ainda no ano de 2020, submeti projeto com a temática do ensino de flauta doce no ensino fundamental ao edital de seleção para o Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)/IES associada, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Submissão aprovada. Projeto qualificado em 2022 e defesa de dissertação realizada em 9 de março de 2023, com aprovação da banca. O título do trabalho é “Ensino coletivo de flauta doce no ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus”.

Minha pesquisa de mestrado tinha como objetivo geral *refletir sobre o ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte do ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus*. E como objetivos específicos a) identificar e correlacionar os conceitos de educação integral, educação de tempo integral e ensino coletivo de instrumento musical; b) Descrever os processos educacionais de





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

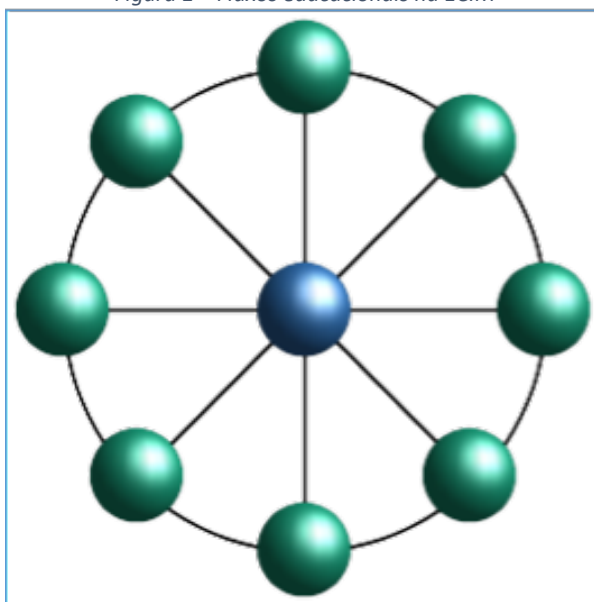
Como resultados dessa pesquisa, cito, resumidamente, a) a compreensão da convergência entre os conceitos de educação integral e escola de tempo integral; b) melhor definição da metodologia de Educação Coletiva de Instrumento Musical, com síntese de novo conceito para si; c) a confirmação da efetividade e da eficácia da ECIM como metodologia para ensino de música na escola de tempo integral; e d) a compreensão da necessidade de criação de um método específico para a ECIM na escola de tempo integral, com vistas a resultados educacionais ainda mais robustos.

A partir da adoção da Educação Coletiva de Instrumento Musical (ECIM) como metodologia padrão no desenvolvimento de processos educacionais em música no ensino fundamental (anos finais), minha inquietude quanto à democratização dessa linguagem artística entre os estudantes da educação básica tem diminuído.

Tal metodologia é assim definida: “Educação Coletiva de Instrumento Musical é uma metodologia ativa em que os estudantes efetuam recíproca e concomitantemente o ensino e aprendizagem inicial de um ou mais instrumentos musicais mediados por um ou mais professores de música” (PICANÇO, 2022, p. 12).

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

Figura 1 – Fluxos educacionais na ECIM



Fonte: Elaboração própria

Os estudantes (em verde) são pontos de partida e chegada dos fluxos educacionais (ensino e aprendizagem), recebem e enviam esse fluxo ao professor, que se situa no centro da metodologia. Essa centralidade do professor não se baseia em importância, como se ele fosse o elemento mais determinante do processo, ou em finalidade, como se ele fosse o grande beneficiado da ECIM. A centralidade representa o fato de que cabe ao professor maior responsabilidade dentro da





metodologia, sendo ele quem observa de uma posição de conhecimento mais consolidada e ampla, mediando e direcionando, com eficiência e em virtude disso, as demandas de ensino e aprendizagem vindas do grupo de estudantes.

Entender isso, ou seja, qual o papel do professor de música na educação básica - os limites de sua atuação, os meios e formas com as quais e pelas quais atua, o porquê e para que ele ensina música na escola - é o quarto desafio enfrentado na docência.

Lembro de, na graduação, ouvir de colegas sobre sua insatisfação com o curso, pois queriam mais tempo e disciplinas voltadas para a performance musical, o que era mais pertinente a um curso de bacharelado e não licenciatura em música. Já naquela época (meados da década de 2000), eu compreendia que, enquanto professor de música na educação básica, meu papel não seria formar performers, solistas, concertistas, pois essa não é a finalidade desse contexto educacional. Isso não implica em que os estudantes não possam se apresentar musicalmente solo ou em grupo, ou que o professor não deva incentivar o desenvolvimento de habilidades musicais mais aprofundadas nos discentes que tenham alguma inclinação maior para a música.

### **3.5. A COMPREENSÃO DO POTENCIAL DO ESTUDANTE E A DELIMITAÇÃO PAPEL DA ESCOLA**

Esse desafio de entender o próprio papel como professor de música se relaciona a outros dois desafios: a compreensão do potencial do estudante e a delimitação do papel da escola. Refletindo em Gardner (1995), proponente da Teoria das Inteligências Múltiplas, pude estabelecer uma linha de atuação que me possibilitasse lidar com esses dois desafios.

Para esse pesquisador e professor de Harvard, as pessoas não têm apenas uma inteligência, mas “um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo” (GARDNER, 1995, p. 3). Por inteligência, Gardner a define como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1995, pp. 13-14).

Ponderar na potencialidade dos estudantes não apenas como “apreciadores/consumidores” de música, mas como indivíduos capazes de refletir e produzir música é ao mesmo tempo libertador e esclarecedor, pois possibilita ao professor trazer mais da linguagem musical para a sala de aula, especialmente na forma de prática e execução instrumental, bem como mostra que é necessário ao docente aprender e/ou desenvolver metodologias e estratégias voltadas para o desenvolvimento dessa inteligência nos estudantes.

Quanto ao papel da escola, Gardner afirma que ela deveria “desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências” (p. 15). Ao usar a expressão “espectro particular de inteligências”, ele não está dizendo que a escola deveria dividir os estudantes em grupos de acordo com a inteligência dominante de cada um e só atuar para desenvolver tal espectro. Antes, “todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades [inteligências múltiplas] em certa medida” (p. 20), o que implica dar atenção a todas, mas possibilitando ao estudante descobrir-se, conhecer sua principal ou principais inclinações, tendo a escola o devido cuidado de não incorrer em nenhum processo determinista de carreira profissional a ser seguido por cada criança e adolescente.

Mas como seria possível à educação básica desenvolver inteligências se elas não forem todas (inclusive a inteligência musical) fomentadas na sala de aula? Como isso poderia se efetivar plenamente se a manipulação do objeto sonoro for feita apenas em atividades extraclasse com apenas uma parcela





diminuta do corpo discente? Não seria, repetindo o que eu dissera mais acima, democrático, mas excludente e, num certo sentido, fomentaria uma visão elitista de música, na qual uns poucos “dotados de dom” são capazes de tocar e os demais não, porque “não nasceram para isso”.

#### 4. CONCLUSÕES

Os desafios apresentados neste relato não são os únicos que se pode encontrar durante a caminhada docente. É possível que outros professores não passem nunca por eles, ou mesmo lidem com alguns, todos e/ou mais outros desafios – cada realidade profissional trará sua própria demanda. A grande questão é que desafios sempre existirão para aqueles que se dispuserem a romper com o conformismo e com a falta de protagonismo na educação. Aliás, esperamos muito que nossos estudantes sejam proativos e protagonistas enquanto discentes, mas temos sido modelo de proatividade e protagonismo para eles?

A atividade docente sempre será plena de desafios educacionais, mas também de oportunidades nas quais poderemos, com preparo, inteligência e ousadia, fomentar o desenvolvimento daqueles com os quais compartilhamos informações, conhecimentos e experiências. É assim que tenho buscado desenvolver minha atividade docente em sala, na expectativa de poder contribuir com a formação plena dos estudantes.

#### 5. REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Robert. R. de O. **O ensino coletivo de violão nas escolas públicas estaduais de Manaus**. Manaus: UFAM, 2014. Disponível em: <<https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/4230>>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOMES, Daniele Salina G.; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Subprojeto de Música do PIBID Unicamp na E.E. José Vilagelin Neto – Relato de experiência na prática docente do ensino coletivo de violão. In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, 11, 2018, São Carlos. **Anais do XI Encontro Regional Sudeste da ABEM**, v. 3. Londrina: ABEM, 2018. Disponível em: <[http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_ersd/v3/papers/3234/public/3234-11385-1-PB.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3234/public/3234-11385-1-PB.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>>. Acesso em: 13 out. 2023.
- PICANÇO, Mickelsen da Costa. JESUS, Andrya Pyetra Souza de. ALVARENGA, Iasmim de Freitas. RIBEIRO, Lia Esther Guimarães. O DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO-MUSICAL A PARTIR DA PRÁTICA INSTRUMENTAL DA FLAUTA DOCE. **Extensão em Revista**, [S.l.], n. 9, p. 62-78, jan. 2022. ISSN 2525-5347. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/2460>>. Acesso em: 25 fev. 2023.





PICANÇO, Mickelsen da Costa. 2022. Ensino coletivo de flauta doce nas aulas de Arte do ensino fundamental 2 em escola pública de tempo integral em Manaus. In: Encontro Regional Norte da ABEM, 12, 2022, Tocantinópolis. **Anais do XII Encontro Regional Norte da ABEM**, v. 5. Londrina: ABEM, 2022. Disponível em:

<[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernt/v5/papers/1145/public/1145-5640-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v5/papers/1145/public/1145-5640-1-PB.pdf)>.

Acesso em 21 fev. 2023.

SOUSA, Luziene Ferreira de. O ensino coletivo de instrumento musical: o violão. In: Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, 15, 2018, Goiânia. **Anais do XV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM**, v. 3. Londrina: ABEM, 2018. Disponível em:

<[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_erco/v3/papers/3192/public/3192-11307-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_erco/v3/papers/3192/public/3192-11307-1-PB.pdf)>.

Acesso em: 25 fev. 2022.

TOURINHO, Ana Cristina G. Ensino coletivo de violão e princípios de aprendizagem colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais do II ENECIM**, 2006. Disponível em:

<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais\\_IIENECIM\\_VIABEMCO.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IIENECIM_VIABEMCO.pdf)>. Acesso em: 22 fev.

2023.

