

A PRÁXIS DOCENTE-MÚSICO NO CONSERVATÓRIO MUNICIPAL DE MÚSICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA: APROPRIAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA INICIAÇÃO MUSICAL

Gabriel Silva Santos¹
Yasmim Ribeiro de Souza²
Brenda Luara dos Santos de Souza³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo identificar as tendências pedagógicas presentes no ensino de música frente aos relatos proferidos pelos professores do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - BA, através de uma pesquisa de campo com roteiro semiestruturado de entrevista. Para tanto, apresentaremos as tendências pedagógicas como um todo, elucidando as principais apropriações para o no ensino de Música, com base nos estudos Libâneo (1990), junto à Rego (2013) que nos foi essencial no momento da análise das entrevistas. Por fim, apesar de identificarmos que o pensamento tradicional ainda tem força na relação entre docência-ensino de música-curriculo, percebemos nas narrativas dos entrevistados seu comprometimento com uma *práxis* dinâmica que não se isola de sua realidade material, similar a defesa Sócio-Histórica. Compreendemos ainda que, diferente da iniciação música da educação básica, o arte-educar do CMM se destaca devido a amplitude da vivência musical dos agentes envolvidos, o que proporciona uma total imersão na música. Nesse contexto, ainda que no CMM ocorra mais uma iniciação musical, conforme ecoou nas narrativas dos docentes-música, possivelmente por se tratar de uma instituição pública com cursos de curta duração se comparado a outros conservatórios, há uma aprendizagem significativa. Sendo assim, levar essa imersão para o todo curricular da educação básica pode ser uma alternativa de (re)significar o ensino de música.

Palavras-Chave: Conservatório Municipal de Música; Ensino de Música; Iniciação Musical; Psicologia da Educação; Tendências Pedagógicas.

THE TEACHER-MUSICIAN PRAXIS IN THE MUNICIPAL MUSIC CONSERVATORY OF VITÓRIA DA CONQUISTA - BA: APPROPRIATIONS OF PEDAGOGICAL TRENDS IN THE MUSICAL INITIATION

ABSTRACT: This article aims to identify the pedagogical theories present in music education in the face of reports given by the teachers of the Municipal Conservatory of Music in Vitória da Conquista - BA, through a field research with a semi-structured interview script. Therefore, we will present the pedagogical theories as a whole, elucidating the main appropriations for the teaching of Music, based on the Libâneo (1990) studies with Rego (2013), which was essential to us when analyzing the interviews. Finally, despite identifying that traditional thinking still has a strength in the relationship between teaching-music teaching-curriculum, we noticed in the interviewees' narratives their commitment to a dynamic praxis that is not isolated from its material reality, similar to the Socio-Historical defense. We also understand that, unlike the initiation of music in basic education, the art-education of CMM stands out due to the extent of musical experience of the agents involved, which provides a total immersion in music. In this context, even though there is more of musical initiation in the CMM, as echoed in the music teachers' narratives, possibly because it is a public institution with short-term courses compared to other conservatories, there is significant learning. Therefore, taking this immersion to the whole curriculum of basic education might be an alternative to reframe music teaching.

Keywords: Music Conservatory; Music Teaching; Pedagogical Theories; Educational Psychology

1 Egresso do Curso de Violão Popular do Conservatório Municipal de Vitória da Conquista (CMM); Licenciando em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores (NEFOP/UESB) e do Grupo de Estudos em Cultura, Linguagem e Trabalho (GECuLT/UESB) E-mail: ferreiragabi576@gmail.com

2 Discente do Curso de Viola Caipira do Conservatório Municipal de Vitória da Conquista (CMM) e Licencianda em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: yasmiiribeiro@outlook.com

3 Psicóloga (CRP03/12716) e Professora no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DFCH/UESB). Mestra em Educação (PPGED/UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos em Cultura Linguagem e Trabalho (GECuLT/UESB) E-mail: brendaluara.academico@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As tendências pedagógicas (TPs) são um dos pilares da educação, pois auxiliam na condução do trabalho docente. É de suma importância ter conhecimento sobre essas tendências por parte dos professores, sendo fundamental para realização de uma prática docente significativa, estas têm como objetivo nortear o trabalho do educador. De modo geral, percebemos que as tendências pedagógicas são divididas em dois modelos: o liberal e o progressista. O primeiro modelo defende que a escola deve preparar as pessoas para papéis sociais, com foco em uma necessidade de se adaptar aos valores e normas que a sociedade impõe. Já o segundo modelo designa tendências que partem de e para uma crítica das realidades sociais (LIBÂNEO, 1990).

Destarte, tomaremos como ponto de partida a questão-problema: quais são as tendências pedagógicas presentes no cotidiano do ensino de música do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - BA? Tendo como foco o de identificar as tendências pedagógicas presentes no ensino de música frente aos relatos proferidos pelos professores do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista – BA, este trabalho tem como objetivos específicos: (a) apresentar os princípios que envolvem o uso das TPs no ensino de Música; (b) extrair nos discursos dos docentes do CMM os aspectos que revelam as principais tendências utilizadas no ensino de Música; (c) comparar as apropriações das TPs e seus principais expoentes no cotidiano da *práxis* docente-músico.

A escolha do nosso *locus* tem como base nossas vivências enquanto estudantes do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - Bahia, aliando às discussões da disciplina de Psicologia da Educação II, regida pela Prof^ª Ma. Brenda Luara, no curso Licenciatura em Física, que nos possibilitou pensar os paralelos entre o ensino de Física e ensino de Música, a partir da relevância em se tecer pontes entre educação formal e não-formal para uma aprendizagem significativa. Essas vivências, enquanto estudantes de música, bem como de professores em formação, nos possibilitou perceber as conversas entre docentes e discentes do CMM e o quanto há paralelos interessantes a serem aprofundados; falas essas, ainda que informais, revelavam aspectos de interesse como suas visões da instituição, do papel do professor e do aluno, assim como das metodologias de outros professores, dentro e fora da instituição.

Levando em consideração essa proximidade, relações foram sendo traçadas entre as Teorias da Aprendizagem, ensino de Física e ensino de Música, o que direcionou a pensar o uso das TPs no ensino de Física, gerando as curiosidades de pensá-las, também, no ensino de Música. Tal observação foi elucidada ainda devido aos diferentes tipos de pessoas que frequentam o CMM, onde se pode encontrar desde crianças, de 10-12 anos, até adultos com idades mais avançadas em uma mesma turma. Podemos, assim, perceber que o professor precisa se adaptar ao ritmo de cada turma e a interação dos componentes entre si, com o assunto e com o professor. Quando se leva em consideração toda a dinâmica de micro discursos verbais e extraverbais, vemos o conservatório como uma instituição de convivência, um ser vivo, onde seus membros dialogam e constroem um corpo de conhecimentos culturais e sociais complexos.

Para a análise das TP nos discursos dos agentes-artistas do CMM, optamos por entrevistar o diretor, para que fosse possível ter uma visão geral da instituição e de dois professores, um que ministrava somente aulas práticas e o outro que ministrava as aulas de teoria. A formação de cada um foi também levada em consideração, o diretor é Licenciado em Música e possui vivência como músico trabalhando com eventos e produções. O professor de teoria musical tem formação técnica em Regência Coral, embora sua formação acadêmica seja em Bacharelado em Ciência Política. Já o de aulas práticas é Bacharel em Violão Clássico com Pós-Graduação em Educação Musical e possui experiência em ensino de música na Educação Básica. Tais formações diferenciadas proporcionam diferentes abordagens de trabalho, além disso, percebemos que seria interessante à pesquisa, adicionar a visão dos entrevistados sobre os outros profissionais do CMM, para saber como se davam as relações entre os funcionários e como elas construíam a prática pedagógica. Durante a elaboração deste estudo, consideramos realizar uma entrevista com os alunos da instituição. No entanto, com o surto pandêmico da COVID - 19 e a suspensão das aulas e demais atividades presenciais não-essenciais, não foi possível realizar tal entrevista.

A análise das entrevistas se deu a partir do estudo das falas, onde identificamos trechos que pudessem se enquadrar em categorias próximas quanto ao seu tema e que pudessem ampliar a discussão com objetivo de ter uma visão de uma instituição que se ramifica e constrói como um grupo integrado de atividades culturais da cidade. Desta maneira, utilizamos como referência o livro *Democratização da Escola Pública* de Libâneo (1990), que apresenta as tendências pedagógicas em seus pontos-chave, o que possibilita uma comparação de vários trechos das entrevistas. Ademais, durante o processo de análise, houve por conta dos relatos, a necessidade de uma referência específica para o ensino com características sócio-históricas, recorrendo ao livro *Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação* onde Rego (2014) descreve relações importantes de uma prática com essa perspectiva ou finalidade. Sendo assim, o livro aborda de forma didática conceitos sobre áreas que trazem a análise da música, seus elementos e implicações em outras funções como a formação cultural, a convivência com indivíduos que realizam o mesmo processo - a docência - de formar diferentes docentes e como essas relações induzem aprendizados para os alunos e para os professores.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, CARACTERIZAÇÕES E DESAFIOS FRENTE A UM ENSINO CRÍTICO

As TPs modelam como se dará o desenvolvimento do ensino em várias etapas. Como o roteiro de uma peça, cada tendência apresenta indicações de como a escola deveria ser conduzida para formar os alunos, para que atuem na sociedade durante e após sua formação. Entretanto, esse roteiro possui diferentes possibilidades a serem interpretadas pelos seus atores. Segundo Libâneo (1990), em cada uma das TPs estão definidas características como as atribuições da escola, os conteúdos a serem ensinados, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos

de aprendizagem e as manifestações na prática escolar, de modo que, por cada área de ensino tem suas particularidades, é comum, então, que existam tendências mais utilizadas em cada campo do conhecimento que em outro.

Em meio a isso, vemos que o roteiro do Tecnicismo pode ser caracterizado como “[...] procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações” (LIBÂNEO, 1990, p. 29), tendo direcionamentos teóricos similares aos dos pensadores Behavioristas. Nessa tendência, os conteúdos a serem ministrados passam pelo que será útil no cotidiano e os procedimentos se ocupam em garantir a absorção dos tópicos a serem ensinados (LIBÂNEO, 1990), o que nos lembra de uma das maiores críticas feitas ao Behaviorismo Clássico (Skinner e Watson) aplicado à educação, quanto à escassez de reflexão da prática dos professores, assim como uma ausência de adaptação em contextos não usuais, devido à falta de preocupação com as singularidades da interpretação subjetiva dos discentes, com conteúdos sendo absorvidos de forma mecânica e, por isso, não críticos. Em outras palavras, essa não possibilidade de crítica dos discentes ao conteúdo, metodologia e as avaliações feitas, indica um enredo escolar que possui caráter apenas modelador de comportamento. Por exemplo, Watson menciona o *Princípio da Frequência*, então quanto mais frequentemente associamos um estímulo, mais fácil será lembrarmos dele novamente, assim como Skinner, que também defende que o ensino nada mais é do que um reforço de respostas do que se quer obter. Todavia, as reflexões sobre esse dilema possibilitaram o surgimento gradual e dialético de teorias como o Humanismo (OSTERMANN, 2011).

Desde já, ressaltamos que, para Miguel (2007), existem duas diferentes tendências que se manifestaram em diferentes épocas nomeadas Humanista:

A tendência pedagógica *humanista tradicional* foi preponderante no Brasil, de 1554 até 1920 - por causa da influência jesuítica. A tendência *humanista moderna* - vista no Brasil como uma continuação do Humanismo Tradicional mas fundada fora do país - marcou a educação brasileira, a partir dos anos 1920 até 1971, e daí em diante preponderou a tendência tecnicista (MIGUEL, 2007, p. 70, grifo nosso).

Portanto, mesmo que o Tecnicismo seja uma TP mais antiga, no Brasil, sua repercussão veio após o Humanismo Moderno. De modo geral, o Humanismo⁴ teve como seu maior expoente Carl Rogers, e defendia que o processo de aprendizado deve partir do discente e o conhecimento deve atuar como um instigador, pois o objetivo dessa tendência seria sofisticar o processo de *aprender a aprender*. Dessa forma, esta adaptação é a característica mais importante, afinal, os conhecimentos são mutáveis, logo seu processo de assimilação toma o foco da prática. Desse modo, esse foco no que é pertinente para os alunos é um dos pontos-chave para a educação transformadora sobre a ótica de Paulo Freire, por oportunizar que os alunos tratem o conhecimento como base para a

⁴ No presente artigo, quando referirmos ao Humanismo, será o Moderno.

sua emancipação. Porém, não por um interesse passivo direto, imanente ao sujeito espontâneo, mas a uma transcendência com foco em possibilitar “situações limite”, por isso julgamos pertinente a crítica freiriana tão direta ao Humanismo. Nas palavras do patrono da educação brasileira “um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’ se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.” (FREIRE, 2014, p. 48). Posto isso, a possibilidade desse distanciamento ingênuo na apreensão da realidade, também arrisca um mecanicismo nos processos de ensino devido a eminente possibilidade de tornar supérflua a aprendizagem para os estudantes.

Outra tendência pedagógica significativa tem como base o pensamento do psicólogo e pedagogo Lev S. Vygotsky – Teoria Sócio-Histórica –, que conceitua aspectos relevantes para uma concepção sóciointeracionista de desenvolvimento e aprendizagem, amplamente apropriado nas práticas de ensino. Segundo Rego (2013), os aspectos fundamentais da obra de Vygotsky para a educação sobre como o ser humano se desenvolve junto à sociedade, sendo a cultura parte fundamental de sua formação social e subjetiva. Desta maneira, é por meio do conceito de *atividade* que o homem transforma o mundo, transformando assim a si próprio (REGO, 2013). Ainda segundo a autora, não existe possibilidade de encontrar “instrumentos metodológicos de imediata aplicação” (p. 103) nessa concepção, e isso ocorre por conta da grande participação que a escola tem no processo de formação sociocultural dos sujeitos. Logo, é necessário reformular os conteúdos e o modo de atuar do professor, isso não é possível de imediato num contexto de ensino tradicional majoritário; o que não torna a teoria impraticável, pelo contrário, para explorá-la é necessário que se rompa a estrutura do ensino tradicional, partindo de uma revisão da *práxis* do professor para uma que seja instigadora da curiosidade e autonomia dos alunos, sendo este último um pensamento freireano.

3 AS CLASSIFICAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SUAS APROPRIAÇÕES NO ENSINO DE MÚSICA

Os estudos de Borges (2018) nos indicam que as classificações das principais TPs no ensino de música estão baseadas no (a) *paradigma pós-moderno* e nas (b) *pedagogias do aprender a aprender*. Na primeira, predomina a supervalorização da não formalidade e da subjetividade do sujeito, além disso, esta menciona que a criação musical deve ocorrer de forma espontânea, respeitando e cultivando os estilos musicais dos próprios estudantes. Já a segunda, de acordo com Duarte (apud Borges, 2018) compreende na valorização do conhecimento prévio do indivíduo, sendo este adquirido sem a influência de um professor. De modo geral, esse aprender a aprender engloba ainda outras categorias de ensino, dentre as quais vamos destacar o Construtivismo e a Sócio-Histórica - na primeira, o processo de aprendizagem, para Borges (2018), irá ocorrer a partir da criatividade e da imaginação. De acordo com Vygotsky (1999), todo o processo criativo passa por dois momentos distintos, o primeiro é denominado pelo autor como atividade de reconstituição ou

reprodutivo, enquanto que o segundo momento do processo criativo é o momento combinatório ou criador (*apud* BORGES, 2018). Quanto a esta última, consideramos ainda as adaptações neoliberais do pensamento de Vygotsky, por fazerem críticas ao ensino tradicional sem necessariamente tornar o discente crítico.

Nos estudos de Mateiro (2006), há uma delimitação de duas principais formas de classificar as TPs no ensino de música, uma com base em Fonterrada com as categorias: (a) *teoria tradicional e a tecnicista*; (b) *alternativa (focada no aluno)*. E outra, identificada pela autora em SwanWick com três divisões: (a) *tradicional*, (b) *focada na criança* e (c) *multicultural*. Identificamos esta última como a mais próxima das divisões indicadas por Libâneo. Dessa forma, a *tradicional* continua com o mesmo nome para Mateiro e Libâneo; já a *multicultural* em Mateiro é posta como “progressista libertadora” em Libâneo. A diferença entre as perspectivas fica evidente ao tratar do foco na criança aprendiz, pois Mateiro associa às tendências progressistas, enquanto em Libâneo à tendência “liberal renovada não-diretiva” (ou Humanismo). O autor cita que:

[...] o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livro, tudo tem pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes (LIBÂNEO, 1987, p. 27).

Em relação à iniciação musical, vemos que essa pode ocorrer em espaços formais, não formais e, principalmente, informais - como em escolas, conservatórios, aulas privadas, entre amigos e parentes, etc -. Para fazer essa caracterização, Mateiro (2006) traz uma perspectiva histórica da música nas escolas do Brasil. Em aspectos legislativos, essa descrição vai se desenvolvendo até 1971, onde a partir de uma reforma que exigia que o ensino de música passasse a somente ser ofertada por uma pessoa com formação específica e sob uma carga horária mínima, tornando o acesso à música uma prática privilegiada. Nesse contexto, recorreremos à Queiroz (2013) ao indicar que a história do ensino de música no Brasil iniciou antes da própria educação musical nas escolas, no ano de 1854, quando houve uma primeira institucionalização do ensino de Música através de uma reforma do ensino primário e secundário em que a inseriu na educação básica, no município da Corte no Rio de Janeiro, passando por momentos de incentivo e declínio até os dias atuais. Antes disso, com o surgimento do decreto no ano de 1841, foi criado o primeiro Conservatório de Música do Brasil, localizado no Rio de Janeiro, tendo seu funcionamento apenas em 1848, sob direção de Francisco Manoel da Silva - sendo este um dos patronos da Academia Brasileira de Música, fundada em 1945, pelo Maestro Heitor Villa-Lobos. Cabe ainda destacar o papel deste como grande incentivador do ensino de música nas escolas nos anos 1930, época do chamado Canto Orfeônico. Todavia, somente em 1961, foi instituída a chamada “educação musical” no ensino regular com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Ao refletir acerca desse histórico, é possível alterar a prática de modo a atender de forma mais ampla a comunidade no entorno escolar com enfoque na transformação daquele contexto. A compreensão da história proporciona uma visão questionadora das correntes de pensamento vigentes ou em crescimento para com a educação. Tal processo de estudo não retira a pluralidade das metodologias, pelo contrário, ao notar em casos a extrapolação da teoria utilizada, o professor inicia o seu processo de pesquisa para adaptação com resultados que auxiliam seus pares diretamente. Neste momento, registrar e questionar são ferramentas que proporcionam polifonias em contextos acadêmicos e políticos.

Retomando Libâneo (1990), existem inúmeros professores que incorporam acriticamente em suas aulas, conceitos que provêm do senso comum, como conselhos de outros docentes do que fizeram e “deu certo”. Porém, o autor mostra a importância de rever tais práticas, afinal elas contêm pressupostos implícitos, visto que as TPs envolvem um modelo de sociedade a ser construído com a educação. A manutenção de práticas contextualmente infundadas pode gerar dualismos que irão reverberar nos estudantes e na sociedade, sem necessariamente garantir uma educação significativa, não divergindo muito quanto se trata do ensino de música.

Contudo, Penna (2014) destaca que o fato de que o ensino de música nas escolas ainda não ser levado a sério, principalmente em comparação aos conservatórios e bacharelados, ainda que estes tenham como objetivo formar músicos, não somente uma iniciação musical. Por outro lado, o ensino informal de música é muito presente no cotidiano brasileiro, o que implica em uma baixa difusão da teoria musical, mesmo em pessoas com vasto manejo prático de instrumentos musicais, é possível que não tenha nenhum conhecimento teórico na área (LACORTE, 2007). Em suma, por considerar a educação como objeto de transformação social, percebemos que estudar as tendências pedagógicas nos mais diversos espaços de educação a nível formal e informal é relevante para demarcarmos que visão de mundo, enquanto sujeitos da educação e da arte, nós temos.

4 MÉTODO

Tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de campo com abordagem explicativa, que segundo Gonsalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES, 2001, p. 67).

O Conservatório Municipal de Música (CMM) de Vitória da Conquista⁵ foi criado em 1974 e é atualmente a única escola de música mantida por uma prefeitura no interior da Bahia. A instituição tem como formas de ensino aulas teóricas e práticas e atende cerca de 400 alunos distribuídos entre

⁵ Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/>.

os três turnos e dispõe de cursos de diversos instrumentos musicais, entre eles o violão popular, violão clássico, viola caipira, piano, teclado, flauta e saxofone.

O critério de escolha dos participantes teve como base compreender como as práticas de ensino são trabalhadas no CMM, bem como em ter acesso de forma amplamente representada acerca das TPs no ensino de música. Desta forma, escolhemos três profissionais em diferentes áreas: 1) diretor do conservatório; 2) professor de teoria musical; 3) professor das aulas práticas de violão popular. Os procedimentos de coleta de dados se deram em dois momentos e de diferentes modos. O primeiro envolveu uma visita técnica no qual entrevistamos o diretor e conhecemos o CMM sob sua perspectiva sócio educacional. A partir daí, elaboramos os objetivos desta pesquisa para percebermos a relevância deste estudo, tanto para formação do professor quanto para o ensino de música.

Em Outubro de 2020, com o retorno das atividades universitárias com modalidade remota⁶ e emergencial, retomamos as pesquisas. Neste contexto, as aulas no Conservatório Municipal seguiam sem data prevista para retorno, o que dificultou as entrevistas com os professores e inviabilizou as entrevistas com os discentes, como estava previsto no começo da pesquisa, ocorrendo, assim, o segundo momento da coleta de dados, dessa vez, com os docentes de teoria musical e prática de violão popular. Dessa forma, ao nos adaptarmos a essa outra realidade para realização das entrevistas com os professores, retomamos o contato com o CMM a partir de troca de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, onde conseguimos marcar o melhor dia e horário com estes para realizar a entrevista de forma remota via plataforma *Google Meet*. Em ambos momentos da coleta de dados, utilizamos um roteiro semiestruturado que, segundo Manzini (1990/1991), são caracterizadas pela elaboração *a priori* de perguntas principais, podendo ser incluídos questionamentos surgidos durante a entrevista, assim, as respostas são mais espontâneas e as informações são emergidas de forma mais livre.

5 ANÁLISE

*“Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios”
(José Saramago)*

São diversos os atores que compõem o roteiro educacional, independente da finalidade e ou de sua modalidade formativa. Na educação básica, enquanto núcleo de ensino e aprendizagem mais evidente, pauta-se cotidianamente a relevância da visão sócio-política dos professores para uma aprendizagem significativa. Ainda que não se desmereça o papel dos demais atores do cotidiano escolar - como o corpo administrativo, serviços gerais, estudantes e seus responsáveis

6 Pelo Decreto nº 20.190, a PMVC suspende as aulas do Conservatório Municipal de Vitória da Conquista - BA e pelo Decreto nº 19.586 do dia 12 de março de 2020, o Governo da Bahia suspende as atividades educativas devido ao surto pandêmico gerado pela proliferação da COVID -19.

- estes são postos em segundo plano, se comparado às discussões sobre a docência. Conquanto, ainda é timidamente que ocorrem os debates sobre a importância do currículo quanto à legitimação ou superação das contradições sociais da modernidade. Neste sentido, os estudos das teorias pedagógicas possibilitam o devido foco a esse “diretor” oculto de todo o enredo educativo.

Aos docentes, enquanto protagonistas de todos os espaços de aprendizagem, são direcionadas as mais duras críticas frente às incoerências das narrativas sobre a educação básica, enquanto suas excelências em outros gêneros formativos ficam à margem das discussões sobre educação. Pouco se menciona, por exemplo, sobre os desafios e virtudes do docente-artista, das contribuições sociais da formação em arte, e por que não conseguimos legitimar a arte no currículo da educação básica. Assim, nos colocamos a identificar o uso das TPs no ensino de música com foco nos docentes do CMM.

Além de pesquisadores, somos docentes em formação e iniciação, também, apreciadores, espectadores e artistas; aluna e ex-aluno do CMM, instituição em estudo. Sabemos que toda prática se vincula a um projeto de sociedade, seja ela incluyente ou excluyente, o que certamente envolve a *práxis* docente-músico. Ainda que, até então, pouco conhecemos sobre as especificidades do ensino de música, nos propomos aqui a desvendá-la, cientes que todo ato humano evoca e reverbera outros, o ensino de música dificilmente estará ileso frente aos vícios e virtudes do currículo escolar.

Posto isso, procuramos fazer um paralelo às produções teóricas sobre as TPs e as principais indicadas como comum ao ensino de música, frente aos discursos dos artistas do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - BA (um diretor-músico e dois docentes-músicos), estudados através de entrevistas com roteiro semiestruturado. Quanto à formação, temos um entrevistado formado em licenciatura em música, outro com ensino técnico⁷ e um que é bacharel em música, com pós-graduação em educação musical.

Ainda que se trate de artistas, enquanto trabalhadores e representantes de uma instituição em pesquisa, optamos por proteger a identidade de nossos participantes. Porém, as peculiaridades do nosso *locus*, como um espaço público de formação e difusão cultural, apresenta-se aqui a cultura local aos leitores, ao proteger a identidade de nossos docentes-músicos com pseudônimos em homenagem a grandes nomes do cenário musical da cidade, estes foram: Carlos Porto, João Omar e Papalo Monteiro. Destaca-se ainda a importância destes quanto à produção de música popular e clássica, mas também ao ensino de música.

Para a análise das falas, teremos como base Mateiro (2006), Libâneo (1990) e Rego (2013) quanto às classificações das TPs. Neste sentido, vemos que Mateiro mapeia vários autores e chega à conclusão que as principais tendências utilizadas são a Tecnicista, a Humanista, e em menor proporção, a Sócio-Histórica. Para a autora, essas três distinções entre práticas pedagógicas têm sido utilizadas para a classificação das práticas docentes, o que diverge dos dados de nossa pesquisa, que

⁷ Apenas apresentamos essa formação, pois é a única vinculada diretamente à música, mas o entrevistado possui ensino superior em Ciência Política.

apontam um uso maior da Tradicional e da Sócio-Histórica e, em menor quantidade, da Humanista. Logo, tal como a autora, consideramos a categoria Tradicional como um conjunto onde estão contidos elementos das TPs Tradicional e Tecnicista, que se aproximam no ensino de Música, devido a fatores históricos do seu desenvolvimento no Brasil, o que nos levou aos estudos de Rego (2013), pois identificamos nos relatos um uso maior da Teoria Sócio-Histórica, de modo a viabilizar o impacto da prática sobre o local como entidade formadora de cultura artística. Ademais, consideramos as características que se assemelham com categorias de Freire (2015) na mesma categoria das que possuem aspectos da TP Sócio-Histórica, por se assemelharem quanto a consideração de contexto e crítica social, com objetivo de intervenção e produção de criticidade.

De modo geral, as diferentes TPs foram identificadas em diversos momentos da entrevista, pelos diferentes participantes e em diferentes contextos, o que nos convidou a pensar também as pluralidades, dinamicidades e, por vezes, as contradições da *práxis* docente-músico. Sendo assim, apresentaremos a partir de quatro categorias, as falas e impressões sobre aspectos que demarcam TP's e demonstram contradições entre os modos de pensar a aprendizagem, relacionados aos modos de adaptação ao local de ensino. As categorias versam sobre *como os professores elaboram e utilizam os materiais didáticos, como os professores vêem o processo de aprendizado dos discentes, referenciando os próprios, como ocorre a mediação entre os resultados e a percepção de quantidade de esforço e, por fim, como os professores percebem e interpretam a articulação teoria-prática* (musical e pedagógica),

5.1 OS TONS DA PALAVRA MEDIADA: DA PARTITURA À INTERPRETAÇÃO

Tabela 1 - Os módulos e os métodos do Conservatório

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Métodos e o Livro Didático	<p>“A gente trabalha com os métodos próprios de violão, a gente criou o módulo um e o módulo dois para redigir os 4 semestres. [...] é mais focado na parte de aplicação, e quem construiu esses métodos foram os professores de violão próprio (Carlos, entrevista)”; “eu criei o meu projeto [...] que exatamente vai desde a musicalização até a formação de tríades, então no máximo a gente para nas tríades já que a intenção do conservatório é só ensinar mesmo a musicalização, eu já saio um pouco disso pra passar pro aluno também a formação de tríades “[...] os métodos que a gente criou e que pelo menos a cada ano a gente vai atualizando, né, até ficar com uma forma perfeita e manter aí pelo menos por uns cinco anos” (João, ent.)”; “existe um trabalho bem encaminhado em relação a teóricos da educação, pedagogia educacional musical, então a gente usa isso como referência. Lembrando sempre que isso só são referências, porque realmente para quem tá na sala de aula o que conta muito é a vivência. [...] você tem que ter método e eu fui percebendo e fui utilizando alguns</p>	<p>Nesta categoria, vemos apropriações diretas e indiretas da tendência Sócio-Histórica, principalmente em relação à produção do material que foi criado pelo e para o CMM que aos poucos se mostra produto de observação das necessidades do público. João destaca ainda a importância da atualização contínua desse material para a realidade, tanto em relação a criar um material próprio para o CMM (aqui refere-se ao método como o livro didático), quanto sobre a ênfase no contínuo aprimoramento deste (método como metodologia de ensino), envolve reconhecer o aprendizado de “[...] conceitos [que] são entendidos como um sistema de relações e generalização [...], determinados por um processo histórico-cultural [...]” (REGO, 2013, p. 76) que se molda continuamente junto aos sujeitos envolvidos. Logo, ao fazer o método de ensino e o livro serem adaptados conforme as necessidades discentes e da realidade</p>

	métodos de outras pessoas e fui vendo que não estava funcionando, fui condensando e fui fundamentando esse [meu] método (Papalo, ent).”	em mutação, revela-se características alinhadas à TP Sócio-Histórica.
--	---	---

De modo geral, percebemos que a ideia do conservatório de trabalhar com métodos próprios se encaixa muito bem com a linha Sócio-Histórica, afinal, um material criado pelos professores pode se ajustar melhor aos alunos daquele local. Para Rego (2013), utilizar os “conceitos cotidianos” (conceitos da vivência discente) auxilia a construção de “conceitos científicos” a serem desenvolvidos. Logo, os professores percebem as necessidades e experiências dos alunos e adaptam o livro a essas percepções.

Ademais, João corrobora de uma melhor forma com isso quando pensamos que a atualização desse “método” ano a ano auxilia a resolver ou paliar os problemas presentes na aula ou adaptações dos alunos “[...] a cada ano a gente vai atualizando, né, até ficar com uma forma perfeita e manter aí, pelo menos por uns cinco anos” (João, ent.). Entretanto, algo que poderia ser considerado é uma pesquisa acerca do contexto dos alunos matriculados, o que Freire (1987) define como “investigação temática”, ou seja, uma pesquisa acerca de contradições sociais que impactam os estudantes, chamadas “situações limites”, para o desenvolvimento do que está sendo ensinado com um aspecto significativo. Porém, o que o relato demonstra é que existe uma observação crítica do cotidiano dos alunos que envolve uma reflexão mais feita no cotidiano do corpo docente dentro da instituição.

Ao olhar para o relato de Papalo, é possível notar uma prática adequada no estudo e aplicação das teorias pedagógicas, utilizando-as como ferramentas e pontos de partida, não como uma métrica rígida a ser seguida, entretanto, existem ressalvas. Entendemos que essa forma de agir corrobora numa melhor prática para os alunos, desde que seja observado o que se deixa de utilizar e o que se utiliza de outras fontes, pois esses acréscimos podem ferir os princípios fundamentais da teoria principal, o que gera contradições na prática docente, que ao serem percebidas pelos alunos, podem perder a confiança do que está sendo dito e perceberem o ensino de forma não adequada.

A fala de João ainda reforça os pontos aqui mencionados, mas contrasta diretamente com Penna (2014), pois a visão que se tem de iniciação musical para ela está no ensino escolar, e o ensino em conservatórios é notado como estudo com maior profundidade. Já para o entrevistado, o conservatório está na iniciação musical, o que revela sua vivência de formação musical em conservatórios particulares ou mais estruturados do que o em questão. Percebe-se essa ideia em outras falas, mas podemos considerar que isso ocorre em função da duração padrão dos cursos (dois anos) e sua carga horária (duas horas semanais). O autor quando faz essa comparação visa conservatórios maiores e mais estruturados onde cursos possuem duração e aprofundamento maiores do que o CMM. Então, podemos perceber que o fator tempo (aula por semana e curso) deve ser considerado na profundidade da formação de um curso musical. Sobre o que foi apresentado, o conservatório ainda apresenta uma formação mais sólida que a da educação básica na concepção

de Penna (2014) quanto a questões técnicas e na formação de cidadãos mais apropriados da cultura local com apresentações e apreciação musical em múltiplos contextos.

É possível perceber que a instituição, por ser pública, tem características mais abrangentes, pois não está focada unicamente na formação, mas também no impacto social por consequência de uma maior rotatividade de discentes. Uma problematização a ser deixada sobre esse espaço é se é possível alcançar objetivos formativos como o de ser um músico profissional com a formação dada, mesmo que este não seja o objetivo.

5.2 OS ATORES ALUNOS: UM ENREDO SEGUNDO OS PROFESSORES.

Tabela 2 - A visão dos professores sobre os alunos.

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Visão acerca dos alunos	<p>“Tem muitos que saem daqui querendo ser músicos, e a instituição também recebe pessoas que trabalham mais com o psicológico. Como é aberta mais a sociedade, muita gente vem para cá, têm pessoas idosas, tem gente que é deficiente [...]. Então vai ser mais uma terapia para algumas pessoas e pra maioria, as pessoas saem daqui com o intuito de querer tocar e querer ser um profissional”. (Carlos, ent) “ [...] uma das grandes características que eu vejo num aluno é exatamente essa vontade de encarar um desafio musical que é exatamente aprender música, então têm muitos ali que entra já exatamente com essa atitude fala vou aprender música seja pra tocar aí como hobbie, seja pra ser um profissional, mas ele vai até o fim então essas pessoas elas possuem essa característica que eu considero a maior e melhor característica para um aluno em qualquer conservatório musical [...]” (João, ent)</p>	<p>Para Carlos, os alunos percebem o conservatório de duas formas: como formador de músicos para a maioria e como local terapêutico para aqueles que se encaixam em minorias (citando deficientes e idosos). O pesquisado percebe que essas minorias terão uma maior dificuldade em seu trajeto e por isso podem não alcançar os mesmos locais que os outros. Mas, para João, a relação depende da vontade de aprender, característica intrínseca do aluno, logo uma visão mais tradicional em aspecto moral. Identifica-se uma contradição na fala de Carlos, já que se somente a vontade orientasse a formação, não seriam necessárias ferramentas de inclusão para as minorias apresentadas. Quando se considera apenas as primeiras informações sobre o aluno, se desvaloriza o caráter formativo e os desafios da ‘situação limite’ freiriana, prática característica do Humanismo.</p>

Aqui, identificam-se características tradicionais em ambos os discursos no aspecto moral dos professores, contudo, existem fatores que contornam a questão. Para Carlos, a instituição tem caráter terapêutico para algumas minorias apresentadas; esse caráter mais preocupado com bem-estar do aluno se assemelha muito à tendência Humanista (LIBÂNEO, 1990), porém, quando ele ressalta isso está revelando uma dificuldade encontrada por aquele público que, para ele, se apropria da instituição de modo semelhante a um espaço de lazer ao invés de um centro de estudo e formação. A implicação deste pensar sobre o aluno, é um modo diferenciado de ensino, que pode não ser necessariamente mais inclusivo. Por conta disso não é aproveitado o caráter da heterogeneidade, que é tão importante para a TP Sócio Histórica, vista como indispensável por implicarem uma troca e, por conseguinte, um aumento das competências dos indivíduos. Logo, para certo tipo de estudantes existe um reforço no currículo (Tabela 1), já para outros existe uma redução

da importância dele, o que revela uma contradição frente a própria prática profissional apresentada no subtítulo anterior (5.1).

Já na fala do professor João vemos uma pequena articulação com o pensamento de Freire (2015) quanto à proposta da ‘curiosidade epistemológica’ do aluno, a curiosidade de aprender, não somente para passar, mas um pensar mais metódico e crítico sobre o conhecimento. Entretanto, para Freire, essa curiosidade tem de ser desenvolvida num trabalho entre professor e aluno, já que ela é também exercício da sociedade como um todo. Em meio a isso, João espera esse comportamento dos alunos, numa concepção de que a curiosidade deve ser inerente, tal quais as perspectivas mais tradicionais. Todavia, em uma concepção Sócio Histórica, existe um impulsionamento do desenvolvimento pelo aprendizado, ou seja, a criticidade seria uma construção dentro de contextos de aprendizado proporcionados na relação professor-aluno (REGO, 2013).

Sendo assim, percebe-se que os relatos caminham em direção a um dualismo, ao desconsiderar como uma potencialidade concreta, de que a iniciação musical possa proporcionar um lazer terapêutico e formador ao mesmo tempo. Essa perspectiva torna invisíveis as possibilidades de extrapolação do currículo na vivência discente-artista via esforço ou interesse para aquele saber, para uma formação profissional, seja por interesse pessoal, ou tendo como objetivo, uma carreira.

5.3 INTERESSE VERSUS GENIALIDADE: A EPOPEIA ENTRE ESFORÇO E TALENTO

Tabela 3 - Nível de interesse dos estudantes no Conservatório

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Nível de Interesse	<p>“Quem vem estudar aqui no conservatório tem que vir com interesse, sem interesse você não vai passar, eu nem vinha aqui se não tivesse interesse, a pessoa que vem estudar música tem interesse em aprender, quem tem interesse tem vontade.” (Carlos, ent.). “[...]assim, mesmo distante eu percebo, olha esse aluno aqui ele tem aquela desenvoltura pra tocar, enfim, será um excelente aluno. Só que também existem outros que a gente olha assim e fala, esse aqui tá vindo porque o pai ou a mãe mandou vir [...]” (João, ent.) “O estudante tem que ter autonomia, a gente não pode depender da escola, das academias para aprender, aquilo ali é um <i>veículo de aprendizagem</i>. Realmente o processo de ensino-aprendizagem depende de quem quer aprender, [...] você pode ter contato com os melhores educadores do mundo, se você não se dispor aprender você não aprende [...]. Eu não acredito muito nessa onda de fulano nasceu com o dom, você pode ter uma facilidade, isso eu posso dizer que pode existir. Mas a preparação, a dedicação, ela vence qualquer facilidade.” (Papalo, ent. grifo nosso)”</p>	<p>Nesse aspecto, as três entrevistas convergem para uma visão de que o aluno precisa se esforçar para alcançar tal conhecimento, afirmação que concordamos, porém, somente a fala de Papalo menciona os professores no processo. Nas duas primeiras, podemos perceber que o aluno tem total responsabilidade, logo predomina uma visão tradicional, onde não se nota os alunos que não passaram. A repercussão desse modo de pensamento ocorre nos “menos capazes” que devem se esforçar mais ou tentar algo que exija menos deles (LIBÂNEO,1990). Ao enquadrar uma instituição cultural e pública nessa linha, percebemos que há uma desapropriação de alunos que não conseguem ser aprovados, se desconsidera a influência de contextos na sua formação, assim como seus ritmos de aprendizado, o que pode desencadear na evasão.</p>

A argumentação acima carrega uma visão tradicional em todos os relatos apresentados de que o aluno é individualmente responsável por sua formação, é muito presente no seu decorrer. Apesar disso, no relato de Papalo, vemos uma relação de construção entre professor e aluno que contribui para a discussão, mas ainda não traz a questão das instituições e políticas de permanência que selecionam alunos privilegiados para aproveitar desses espaços. A percepção tradicional que os membros apresentaram se refere muito à própria visão de como se deu o seu aprendizado, como na fala “eu nem vinha aqui se não tivesse interesse”, remonta ao processo formativo de Carlos como estudante de música, que tende a características tradicionais bem rígidas, ainda que mais de um ponto de vista moral-vivencial do que técnico-pedagógico.

A perspectiva de que o trabalho do professor é somente dar aula, inviabiliza vários processos de desenvolvimento de metodologias para as peculiaridades das turmas. Na opinião de João, é possível perceber características que são intrínsecas ao aluno logo no primeiro contato; tal afirmação carrega níveis diferentes de problematização a serem feitas. A mensagem de que o aluno deve ter uma vontade de aprender imutável, pode levar o professor a ignorá-lo depois de algumas tentativas de inseri-lo melhor nesse ambiente, prejudicando o aprendizado e também contribuindo para frustração e a ideia de não possuir habilidade para a arte e que esta deve ser deixada para os que possuem uma capacidade maior, ou seja, inata (genialidade). Schroeder (2004) reexamina alguns conceitos que são clássicos no mundo da música e que influenciam o seu ensino. Um deles é como a concepção de genialidade da qual Papalo se articula e se opõe (corroborando com o autor), pois pode parar os alunos e os tirar da perspectiva de seguirem como músicos, profissionais ou não, caso não se mostrem habilidosos ao primeiro contato.

No entendimento de Papalo, não existe genialidade ou “dom”, porém existe a genialidade pelo esforço, então retorna-se ao interesse. Se o aluno tem vontade, se desenvolverá mais do que os outros mediante a prática. Assim como Carlos, este apresenta um argumento também *moral* do processo de ensino, similar a perspectiva tradicional de ensino, prevendo-o como melhor. Frente a isso, ao retomarmos a tabela 1, em aspectos *metodológicos*, fica evidente a contradição entre, *como* eles ensinam e o *que* eles esperam do discente-músico. Todavia, percebemos que, possivelmente, por se tratar de uma instituição municipal, tende a receber uma diversidade de públicos que, por vezes, desconhecem completamente a sua finalidade, onde o CMM acaba por se concretizar mais como um difusor cultural, do que um instituto de formação em música erudita. O que não deve ser taxado como opostos que se excluem como a própria visão dos pesquisados sobre currículo. Logo, o conflito é marcado pela vivência *moral*, mas intuitivamente existe uma adaptação feita em aspectos *metodológicos*, pela necessidade das demandas cotidianas.

5.4 DIALOGIAS ENTRE PARTITURA E MÚSICA NA PRÁXIS DOCENTE-ARTISTA

Tabela 4 - Relação entre as aulas práticas e teóricas do Conservatório.

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Metodologia de Ensino e Articulação Teoria Prática	<p>“Sim, é tudo baseado de acordo a aula de teoria, [...] quando você tá falando lá de sons, na sua aula [teórica] de primeiro semestre, em prática, com certeza, o professor vai falar de sons”. (Carlos, ent.). “[...] Nós fazemos o máximo que podemos pra poder ajustar as duas coisas e, às vezes, até uso como exemplo algumas músicas que os alunos aprendem lá [na aula prática] para explicar da forma teórica ali pra eles poderem até também fazer mais fácil com o professor na prática como o Papalo⁸. Ele até me falou que às vezes pega um aluno querendo saber alguma coisa sobre escala, ele dá tipo uma prévia de partitura pros alunos pra eles lerem e tocar no instrumento. Então, isso ajuda quando eles voltam pra teoria” (João, ent.). “Então, eu acredito que na verdade a prática nada mais é do que a teoria executada e a teoria, nada mais é do que a prática escrita. [...] Eu fui adaptando, mas fico com medo de começar a intervir na área do colega, mas hoje em dia eu pratico muito na teoria e tento mesclar, tento [...] trazer esses conceitos teóricos em uma linguagem mais simples,[...]” (Papalo, ent.)</p>	<p>Este foco em uma prática que perpassa a teoria pode ser interpretado junto a Teoria Sócio-Histórica quando nos referimos às mediações do homem com o mundo, onde nas falas ficam evidentes os paralelos entre teoria e prática. A semiótica entre os docentes em mediação com eles mesmos e que se concretizam na linguagem como um signo por excelência (REGO, 2013). Sendo a música uma linguagem, a teoria musical se estabelece como a forma de explicá-la, senão enquanto elemento que constitui e é constituída pela prática. Logo, os atores trazerem o seu foco para a prática têm aspectos de desenvolvimento na aquisição dessa linguagem.</p>

Nos relatos acima, vemos uma relação de interdisciplinaridade durante as falas dos professores – mesmo que as estruturas das disciplinas estejam pautadas em contextos tradicionais e segmentadas. Os docentes e discentes veem com nitidez a inseparabilidade entre teoria e prática. Defendemos que isso provém do cotidiano vivencial dos educadores enquanto artistas, ao apreenderem a música como uma *práxis* inevitável. Juntando essa fala as tabelas 1 e 4, vemos que ecoam nos discursos a inseparabilidade entre teoria e prática, na música e no seu ensino, implicando junto aos discentes-artistas a unicidade entre esses dois elementos que em outros locais de ensino se colocam como dois polos. Outro aspecto importante no relato é como isso é construído em cima da relação de proximidade entre professores, um elemento que pode contribuir no aprendizado dos alunos, afinal, quando existe diálogo, há uma maior possibilidade de haver congruência no processo de ensino-aprendizagem. Aqui se estende a ideia de currículo para relações que ultrapassam os conteúdos, a estrutura das instituições e que acontece no cotidiano, o que retoma a concepção do cotidiano da música como uma superação dialética da contradição teoria-prática, ou seja, *o espaço de ensino de música é um espaço de práxis musical*.

Dessa forma, podemos perceber que os educadores inseridos no contexto do ensino de música, conseguem se articular para fazer a extrapolação do ensino tradicional. Isso pode ocorrer de duas formas: uma pautada de maneira menos acertada, o Humanismo; já quando os atores do enredo usam características da perspectiva sócio-histórica apontam uma visão ampliada da música

⁸ Neste momento, existe a citação do entrevistado então houve a substituição pelo pseudônimo.

naquele contexto, o que vai de encontro com as ideias de Mateiro (2006) em relação à predominância das TP's Humanista e Tradicional. Tal percepção, levada para os alunos, tira da música o aspecto apenas de outro componente de estudo, se tornando uma ponte entre as mais diversas áreas do saber. O professor Papalo nos diz:

Tem uma sigla que eu utilizo [...] TECLA [...] Técnica [...] Execução com contexto, Literatura e Apreciação, então eu trabalho dentro desse prisma [...] eu procuro o contexto de onde foi criado aquela situação exemplo de uma música, qual foi o contexto [...] porque você pode estudar línguas.

A gente tem o contexto geográfico [...] tem o contexto histórico [...] a gente tem o contexto lógico-matemático [...] que naquelas divisões de colcheia e semicolcheia de... compasso existe uma lógica matemática [...] eu trago esses contextos [...] [com o objetivo de] um olhar maior [...] pra que a pessoa não ache que música é só brincadeira, só diversão, que ela entenda o real sentido da música. (Papalo, ent.)

Quando Papalo se apropria do termo “real sentido da música” vemos uma apreensão da música em múltiplas perspectivas. O discurso revela uma necessidade de mostrar a música em ambientes de heterogeneidade, que são extremamente ricos para o desenvolvimento dos indivíduos (REGO, 2013). A perspectiva TECLA provém de Swanwick (2003) e reforçamos nesses aspectos o caráter da apreciação formal e informal presente no CMM.

Buscando na vivência como autores, percebemos a instituição como um espaço de constante apreciação musical, em contínuo diálogo com a formação musical, cultural e social dos sujeitos que ali se encontram. Uma prática comum é a de apresentações ao final dos semestres, onde alunos demonstram seus aprendizados e apreciam outros estudantes, com outros instrumentos, ou sob a orientação de outros professores, que também se apresentam – apreciação esta que compõem o cotidiano da sala de aula, na relação professor-aluno/aluno-aluno, bem como nos intervalos entre as aulas onde apreciamos também os professores treinando o seu repertório. Deste modo, se completa ao currículo, ainda que fora dele, essa relação execução/apreciação intrínseca da música em vários momentos na própria jornada de todos os atores-artistas desse espaço.

Logo, nesse conservatório, percebemos que a música deixa de ser apenas um componente de estudo, mas uma *imersão* que ao sair do foco, o faz para ampliar o modo como a percebemos, para termos mais gerais, cultura e arte. Essa ligação a vários componentes rebusca e solidifica o discernimento dos membros e participantes da instituição.

Partindo dessa ampliação cultural, compara-se a música como componente de estudo na Educação Básica, que se apresenta como outro componente de estudo, tendo com pouca ligação com outras disciplinas, ainda que esta se relacione constantemente com várias disciplinas como a história, a geografia, a literatura, o estudo das línguas e nosso componente, a física.

9 Aqui, foram necessários vários recortes na fala do entrevistado por este se estender em cada um dos pontos apresentados, logo, foram suprimidas para facilitar a leitura e a análise.

Tal associação é percebida em contato constante entre as disciplinas, a disciplina de física, assim como as ciências naturais parece isolada do processo, todavia, existem estudos que apresentam possibilidades de articulações (PUGLIESE, 2007) que podem ser melhor desenvolvidas em outros estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como ponto de partida o interesse em descobrir como se dava o uso de teorias de ensino pelos professores de música e, a partir disso, extrair como as tendências pedagógicas são inseridas no ensino em sala de aula. Isso revelou que mesmo as pessoas que estão com música ao seu redor e que já passaram pela etapa inicial de aprendizado, vêm o processo de ensino-aprendizado de modo tradicional, assim como sua formação, mas alteram sua prática de modo a fazer um contraponto com este tipo de ensino.

Entretanto, ainda que em muitas das práticas os professores utilizam de abordagens tradicionais, o cotidiano relacional convoca-os a uma prática sócio historicamente localizada. Neste ponto, a teoria Humanista é utilizada com um aspecto pouco restritivo, já a Sócio histórica se reverbera numa ampliação de horizontes.

Nesse sentido, pesquisar visões dos profissionais da educação é de interesse da área da música, mas também da educação como um todo, pois consideramos que os aspectos que envolvem a separação entre educação formal e não formal, ocupa um campo dialético e não dualista, sendo que *ser humano é aprender*, em todos os sentidos de sua vivência. Desta forma, saber como é a visão dos docentes acerca da sua metodologia, propicia assimilação de forma mais crítica aos materiais construídos e leva a uma reflexão geral do que se pensa sobre o processo, revelando contradições na base do ensino. Todo este percurso objetivou dialogar junto ao professor quanto às principais características presentes na sua prática; tendo esta informação, ele pode reforçar as que considera positivas e tentar mudar nas que considera menos proveitosas em aspecto moral ou metodológico. Assim, quando o professor tem contato com as TPs percebe o processo de ensino como inúmeros caminhos a serem traçados com o objetivo de formar o aluno; esta visão mais ampla constrói um professor mais crítico em sua prática.

Em suma, podemos perceber a íntima relação das tendências pedagógicas com toda a estrutura de ensino, bem como, localizar a nível sócio-político e a nível afetivo todos os melindres e os diversos atores que compõem um currículo educacional. Contudo, percebe-se também que visão de sociedade permeia cada tendência, podendo ou não ter como foco a valorização de um sujeito participante, ativo e crítico como fator fundamental. Logo, é necessário que os professores utilizem com maior propriedade das articulações que a música apresenta com as diversas áreas do conhecimento, assim como se apropriar de quais tendências e metodologias se baseiam nos seus trabalhos. Essa reflexão afeta diretamente os autores pelo local de também estarem como professores,

o que contribui para uma visão mais ampla da visão de música, das tendências pedagógicas, das correlações entre as áreas do conhecimento, principalmente da física com a música.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. **Ensino de Música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiania, p. 152. 2018.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 17, 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/278>, acessado em: 25 de fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 1990.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. **Revista Nupeart**, v. 4, n. 4, p. 115-136, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 10, n. 1, p. 69-84, 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/175/138>.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, CJ de H. Teorias de aprendizagem. **Porto Alegre: Evangraf**, 2011. Disponível em: <http://files.pibid-unibr-sao-vicente.webnode.com/200000051-0d0a70e086/Teorias%20de%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I–analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PUGLIESE, R. M; ZANETIC, J. A música popular como instrumento para o Ensino de Física. In: **XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física**. MA: UFMA, 2007.

QUEIROZ, LUIS RICARDO SILVA. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2013. disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 02 mar. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SANTOS, dos Ferreira Roberto. Tendências Pedagógicas: o que são e para que servem. **Revista Educação Pública**, 2012. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/15/tendencias-pedagoacutegicas-o-que-satildeo-e-para-que-servem>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 10/09/2021