



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Alan Pereira dos Santos

**JOVENS E MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE AS
EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS DOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE
GOIÁS, CÂMPUS FORMOSA**

Anápolis - GO
2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Alan Pereira dos Santos

**JOVENS E MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE AS
EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS DOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE
GOIÁS, CÂMPUS FORMOSA**

Monografia de Conclusão de Curso como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Música, submetida à Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Lacorte Recôva

Anápolis - GO
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PS237j Pereira dos Santos, Alan
JOVENS E MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE AS
EXPECTATIVAS E VIVÊNCIAS DOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE
GOIÁS, CÂMPUS FORMOSA / Alan Pereira dos Santos; orientador
Simone Lacorte Recôva. -- Brasília, 2023.
51 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Jovens. 2. Música. 3. Expectativas. 4. Vivências. 5.
Instituto Federal de Goiás. I. Lacorte Recôva, Simone,
orient. II. Título.

ATA DE REUNIÃO**APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Discente: Alan Pereira dos Santos, **Matrícula:** 200005146

Trabalho Intitulado: JOVENS E MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: uma análise sobre as expectativas e vivências dos alunos do Instituto Federal de Goiás, campus Formosa.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 08 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação do (a) professor (a) Simone Lacorte Recôva com banca de avaliação composta pelos (as) professores (as) Denise Scarambone, Andreia Veber.



Documento assinado eletronicamente por **Francine Kemmer Cernev, Coordenador(a) do Curso de Licenciatura em Música a Distância do Instituto de Artes**, em 07/12/2023, às 08:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Andréia Veber, Usuário Externo**, em 16/12/2023, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Lacorte Recôva, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 18/12/2023, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Cristina Fernandes Scarambone, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 19/12/2023, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10656613** e o código CRC **128FDAB3**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de concretizar esse sonho, até então tão distante, de obter formação superior em Música.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Simone Recôva, sem a qual este trabalho não seria possível. Obrigado por sua orientação, seu tempo despendido e por toda a paciência em me auxiliar nesse trajeto.

Agradeço à professora Ma. Karen Nascimento. Obrigado pela empatia, direcionamento, pela colaboração e principalmente pela amizade.

Agradeço à professora Dra. Rosa Barros, exemplo de profissional, educadora e musicista. Obrigado por compartilhar conhecimento e me acolher tão bem.

Agradeço ao professor Me. Edson Borges, profissional dedicado, artista virtuoso e pessoa incrível.

Agradeço à professora Dra. Marina Moreira pela amizade e orientação em momentos oportunos. Nossas conversas foram inspiradoras e de grande valia.

Agradeço à Ma. Bruna Pereira por todo auxílio e parceria. Seu senso de organização e amor pelos alunos são inspiradores.

Agradeço aos meus colegas de trabalho Robson Soares e Marielle Mendes pela amizade, auxílio e compreensão.

Agradeço às turmas acompanhadas tanto no estágio quanto nesta pesquisa. Vocês têm um futuro brilhante.

Agradeço aos professores da UnB, à Coordenação de Curso, tutores e aos colegas de curso, grandes fontes de conhecimento, apoio e inspiração.

Agradeço à Universidade aberta do Brasil (UAB) pela oportunidade de realização deste curso através do ensino a distância.

E agradeço especialmente à minha família, meus pais, irmãos, filhos e esposa. Nada disso seria possível sem vocês.

“Viver é melhor que sonhar”.

Belchior.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar as expectativas iniciais e as vivências experimentadas nas aulas de música pelos alunos do último ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Saneamento e em Biotecnologia. Para a consecução dessa análise, adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa com dados coletados através da técnica de grupo focal aplicada com um grupo de oito alunos de duas turmas. Os dados demonstraram que as baixas expectativas em relação às aulas de música puderam ser atribuídas a uma combinação de fatores, como falta de experiência prévia em aulas de música, especialmente durante o ensino fundamental; às restrições impostas pela pandemia global de Covid-19, que contribuíram para um ambiente desafiador de aprendizado. Esse contexto foi seguido pelo retorno às aulas presenciais, o que exigiu dos estudantes concentrar seus esforços nas atividades demandadas diante dessa nova realidade. Por outro lado, os relatos revelaram surpresa diante do protagonismo da produção musical e artística conferido aos discentes. Isso se destacou na integração das linguagens musical e visual para criar atividades desafiadoras e integradas, que se diferenciaram significativamente das experiências anteriores dos estudantes.

Palavras-chave: Jovens; música; expectativas; vivências; Instituto Federal de Goiás.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Aplicativo multiplataforma <i>BandLab</i>	16
Figura 2 Mapa da localização dos câmpus do Instituto Federal de Goiás	20
Figura 3 Orientações aos alunos dos primeiros anos	22
Figura 4 Exemplos de instalações criadas pelos alunos	23
Figura 5 Exposição 50 anos do Movimento Armorial	24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1 Um olhar sobre as expectativas e vivências musicais	10
2.2 Jovens e música	13
2.3 Jovens e a tecnologia: a escuta musical pelos <i>smartphones</i>	14
3 METODOLOGIA	17
3.1 Seleção dos participantes	18
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	19
4.1 Da instituição	19
4.2 Das turmas	20
5 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DO ENCONTRO	24
5.1 Aulas de música no ensino remoto emergencial	28
5.2 Aulas de música, vivências e expectativas	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE.....	51
Apêndice A - Roteiro para a pesquisa com o grupo focal.....	51

1 INTRODUÇÃO

Com o período de isolamento social provocado pela pandemia mundial da Covid-19, pudemos perceber o desenvolvimento de forma exponencial do uso das ferramentas digitais, especialmente para comunicação e entretenimento, bem como do consumo de mídias. Por outro lado, passamos a valorizar mais a arte, não só pela sua contemplação, mas também como maneira de expressão pessoal, de escape dos problemas, de afirmação.

Com o retorno ao ensino presencial em 2022, tive a oportunidade de acompanhar as turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Saneamento, em Biotecnologia, além da turma de Educação de Jovens e Adultos do Curso Técnico em Edificações. Sou um apaixonado por música e poder ter tido a oportunidade de presenciar os alunos desenvolvendo atividades de música como *podcast*, composições, instalações, foi algo que me encantou, especialmente porque as atividades de música estavam integradas com as de artes visuais.

Como servidor do IFG¹ há mais de onze anos, já participei e colaborei com diversas atividades artísticas, como apresentações, cerimônias, projetos, cursos de extensão, dentre outros. Também fui aluno de Licenciatura em Música no Câmpus Goiânia, maior câmpus da instituição e único que oferta curso técnico e superior em música (Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical e Licenciatura em Música). Todas essas experiências foram distintas do que vivenciei no acompanhamento das turmas no IFG de Formosa, tanto pelo cenário, pela metodologia das aulas, bem como pelos objetivos das aulas, afinal, os alunos não estavam em um curso para preparação de músicos ou professores de música.

Durante esse período, sempre conversava com os estudantes sobre seus processos de criação, suas dificuldades, inspirações, mas isso não bastava. Era necessário saber quais suas expectativas para as aulas e quais suas vivências, tendo em vista ainda, que não estive em tempo integral com os alunos, bem como não conhecia sua vida pregressa.

¹ O autor é servidor TAE efetivo do Instituto Federal de Goiás desde 2012. Já atuou em diversos setores da instituição, como Gerência de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão, Coordenação do Serviço de Interação Escola-Emprego, Gerência de Administração (Câmpus Anápolis); Departamento de Áreas Acadêmicas (Câmpus Formosa); Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Reitoria). Além disso, já foi aluno extensionista na instituição, bem como coordenador de projeto de extensão em Anápolis; aluno regular no Câmpus Goiânia; além de ter participado de inúmeras outras atividades.

Em 2022, acompanhei os participantes da pesquisa quando cursei as disciplinas de Estágio Supervisionado em Música 2 e 3, disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília. Isso me possibilitou acompanhar de perto seu desenvolvimento e a realização de diversas atividades. Como resultado desse acompanhamento, foi natural o desdobramento do estágio para o contexto da pesquisa. Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as expectativas e as vivências dos alunos sobre o ensino de música no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Formosa. Devido ao tempo exíguo para realização da pesquisa, optou-se por se trabalhar com as turmas do 3º ano dos Cursos Técnico Integrado em Biotecnologia e Saneamento. A primeira turma é composta de vinte e três alunos, sendo onze rapazes e doze moças entre dezessete e vinte anos de idade; e a segunda turma está dividida em treze rapazes e quinze moças, totalizando vinte e oito alunos de mesma faixa etária da primeira. Desse universo, participaram da pesquisa quatro alunos de cada turma, todos entre dezessete e dezoito anos de idade.

Nesta pesquisa, ao abordar as expectativas e vivências dos alunos em relação às aulas de música no contexto do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Formosa, deparei-me também com a discussão sobre as aulas no Ensino Remoto Emergencial. Esse tópico é relevante para contextualizar as condições excepcionais, devido à pandemia mundial de Covid-19, período em que os alunos ingressaram na instituição e iniciaram seus estudos nas disciplinas de artes, e como isso pode ter afetado as experiências e percepções dos alunos em relação ao ensino de música.

Além disso, apontei sobre o ensino de artes visuais e música de forma concomitante e sinérgica. Essa metodologia de ensino demonstrou como as disciplinas de artes visuais e música podem ser integradas no contexto do currículo educacional e como essa abordagem pode influenciar na apreensão dos estudantes.

Na seção de revisão da literatura, a pesquisa aborda as expectativas e vivências musicais de jovens de diferentes contextos, bem como a sua relação com a música e o uso das tecnologias digitais no ensino musical. A metodologia empregada consistiu na realização de grupo focal, compreendendo oito alunos, com quatro pertencentes a cada uma das turmas. Para proporcionar uma contextualização apropriada, foi conduzida uma breve exposição acerca do cenário e dos sujeitos da pesquisa. A conclusão do estudo abrange a apresentação dos dados coletados, seguida de análise, interpretação e compreensão do conteúdo trabalhado.

Através do trabalho com grupo focal, foram levantadas as expectativas dos alunos à época que iniciaram seus estudos na instituição sobre os conteúdos e vivências que esperavam que fossem desenvolvidas nas aulas de música. Posteriormente, foram coletadas as percepções e vivências que desfrutaram nesse contexto.

Uma vez tabulados os dados, foi possível realizar uma análise sobre o tema, apontando para baixas expectativas sobre o ensino de artes no geral, com perspectiva de uma continuidade das aulas do ensino fundamental e vinculação ao ensino tradicional e tecnicista de música, além das dificuldades enfrentadas com o ensino remoto e da surpresa com o protagonismo conferido pela produção artística e a forma de ensino sinérgico de música e artes visuais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa teve como ponto de partida múltiplas reflexões sobre a interação dos jovens com a música, a partir de análises de suas expectativas e experiências, além de debates sobre o papel da tecnologia digital no contexto do ensino musical. O intuito inicial consistiu em ampliar o modo de ver o fenômeno investigado, a partir de uma fundamentação na literatura, ou seja, um suporte conceitual e teórico para a construção de argumentos e melhor compreensão dos resultados.

2.1 Um olhar sobre as expectativas e vivências musicais

As expectativas dos alunos em relação às aulas de música podem ser influenciadas por diversos fatores e variar significativamente de acordo com o contexto educacional, as experiências individuais pregressas, as características dos estudantes, realidade socioeconômica e cultural, dentre diversos outros fatores. Franco (2016, p. 541) argumenta que “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

Pesquisas, como a realizada por Braga (2020), têm se voltado para análise investigativa entre as percepções manifestadas por estudantes veteranos e novatos, podendo auxiliar a compreensão no processo de adaptação dos estudantes no início de suas carreiras acadêmicas. Ao analisar as visões de veteranos de um curso de

Licenciatura em Música comparadas às expectativas dos ingressantes, Braga (2020, p. 128) afirma que esse tipo de pesquisa tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, com o intuito de melhorar a “compreensão das dificuldades enfrentadas pelo novo perfil de estudante no início de sua carreira acadêmica”. Não obstante, uma compreensão mais aprofundada dos alunos pode desempenhar um papel fundamental na promoção de um processo de aprendizado mais alinhado com suas realidades, anseios e necessidades individuais. Como salienta Charlot (2000, p. 72):

Toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

A relação com o saber tratada por Santos (2009), enfatiza a importância das experiências, expectativas, valores e referências individuais na aprendizagem. Deve-se ter em mente que os alunos não chegam à sala de aula como uma “folha em branco”. Embora sejam muito jovens, deve-se presumir que tenham experiências, conhecimentos e influências anteriores que desempenham papel significativo na sua relação com o conhecimento. Ao contrário de uma folha de papel em branco, pronta para receber qualquer tipo de conteúdo ou informação, uma pessoa traz consigo uma riqueza de experiências, valores, crenças e ensinamentos adquiridos ao longo da vida.

A vivência musical incentiva o aprendizado através de um fazer experimental e prático, permitindo que os alunos formem um relacionamento pessoal e significativo com a música. Além disso, a criatividade e autonomia dos estudantes é desenvolvida à medida em que são incentivados a compor, improvisar e produzir. Ao experimentar ativamente a música, os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua musicalidade, criatividade, escuta crítica e se expressar através do fazer musical. Como formulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita

vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2017, p. 196).

Essa abordagem pedagógica que valoriza a experiência musical reconhece que a música não se restringe apenas à sua dimensão técnica, mas que também possui um potencial emocional, social e transformador. A música pode ser um meio de expressão emocional, permitindo que os alunos explorem e expressem seus sentimentos e emoções; pode ser usada para se trabalhar a reflexão de temas complexos, promovendo a conscientização e interpretação sociocultural, podendo gerar, assim, um profundo impacto e transformação sobre a visão que o estudante tem de si, do outro, da sociedade a qual está inserido. Ao aproveitar as potencialidades que a música oferece, o professor pode contribuir para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos em níveis que vão além do domínio musical. Como destaca Del Ben (2013, p. 59):

Centrar o ensino de música na experiência musical não significa simplesmente transmitir conteúdos e “virar as costas” ao aluno. É na relação com a música e a partir dela, da experiência musical que acontece na sala de aula, que se estabelecem relações entre professor e alunos, que o professor poderá cuidar do aluno, lhe “dar conselhos” e “passar lições de vida”.

Assim, as abordagens pedagógicas utilizadas pelo professor, as atividades práticas propostas, a diversidade musical explorada e o ambiente de aprendizagem contribuem significativamente para um fazer musical afeto ao aluno, permitindo a formação de indivíduos que, além de adquirir habilidades musicais, sejam capazes de se expressar com criatividade, desenvolver pensamento crítico e valorizar a diversidade cultural.

A música também desempenha um papel importante na construção identitária dos jovens, atuando como catalisador nas estruturas que agrupam os jovens em tribos urbanas (Matos e Belem, 2019). Seu impacto pode ser entendido como um mecanismo potencialmente importante que molda os valores, crenças e comportamentos compartilhados pelos seus membros. Nesse contexto, a música transcende seu simples papel de expressão artística para se tornar um poderoso agente no processo de formação e expressão de identidade cultural coletiva.

2.2 Jovens e música

Os jovens têm uma relação complexa e multifacetada com a música, que inclui aspectos emocionais, sociais, identitários e culturais. Essa relação é influenciada por diversos fatores, como preferências individuais, exposição a diferentes estilos musicais, pertencimento a grupos sociais, bagagem cultural e avanços tecnológicos (Arroyo, 2013). Ainda crianças, seu repertório é construído “a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na Escola” (Ramos, 2002, p. 88).

Como levantado por Arroyo (2013), há vários estudos que abordam a interação dos jovens e a música, entretanto, majoritariamente relacionado aos grandes centros e/ou cultura dominante, o que limita a compreensão da diversidade existente das experiências musicais dos jovens e música em contextos específicos.

A maior parte dos estudos que tratam da interação de jovens com as músicas, produzidos desde os anos 1970, aborda especificamente a chamada música popular consumida e produzida por jovens urbanos que vivem nas grandes cidades ocidentais ou fortemente influenciadas pela cultura norte-americana e europeia (Arroyo, 2013, p. 23).

Ações como a da presente pesquisa permitem aprofundar a compreensão da realidade local e ampliar o entendimento sobre o tema. Dessa forma, como aborda Braga (2020, p. 134), o desvelar das expectativas e vivências, além de aprofundar o conhecimento sobre os próprios alunos enquanto indivíduos, poderá favorecer que haja uma maior taxa “de concluintes e veteranos mais satisfeitos com sua escolha de curso”, proporcionando uma formação mais prazerosa e enriquecedora.

A música pode ser um canal seguro para lidar com sentimentos complexos, como amor, tristeza, raiva e felicidade. Ela oferece uma maneira singular de introspecção e autorreflexão, permitindo que os indivíduos identifiquem e se conectem com suas próprias experiências emocionais por meio das letras e melodias musicais. Essa função da música pode se revelar particularmente relevante e benéfica durante os períodos de transição, como a fase da adolescência ou passagem desta para a vida adulta. Santos (2009) identificou que os alunos definiam música se referindo aos seus sentimentos, demonstrando uma identificação com a música a partir das suas próprias vivências.

Não obstante, cabe destacar que a música não se limita apenas a um meio de expressão emocional individual. Ela desempenha um papel central na criação de

laços interpessoais e no senso de comunidade entre grupos de indivíduos. Nesse sentido, a música pode servir como um importante elemento de conexão e comunicação entre os jovens, criando vínculos e proporcionando um senso de comunidade. Como afirmado por Matos e Belem (2019, p. 20):

[...] a música atua como uma facilitadora social para jovens com gostos musicais parecidos. É, pois, a música que definirá como esses jovens se relacionarão com “os outros”, sendo ela responsável por uma “empatia inicial” ou um preconceito e discriminação deles pelos demais.

Há de se considerar que tratamos de sujeitos que vivem num contexto social, histórico e cultural dinâmico, no qual as influências e interações sociais são constantes e mutáveis. Para a adequada compreensão das expectativas e vivências desses indivíduos deve-se levar em consideração a contextualização dentro desse ambiente fluido e interativo. Reforçamos que cada um desses indivíduos traz consigo características próprias e históricos de construção social distintos, moldados por suas experiências e trajetórias sociais singulares. Como aponta Souza (2014, p. 10):

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço.

A música tem significado para o jovem porque ele atribui significado a ela. A música não pode ser apreendida ou percebida de forma independente de seu contexto social, uma vez que sua natureza é intrinsecamente social, histórica e contextual. Como afirma Green (2013, p. 63) “nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social”. Nesse contexto, a música desempenha um papel importante na criação e manutenção de identidades culturais, na construção de conexões sociais e na expressão de valores compartilhados.

2.3 Jovens e a tecnologia: a escuta musical pelos *smartphones*

Com a popularização do *smartphone* propiciado pelo avanço exponencial da tecnologia eletrônica e o uso maciço da *internet*, a forma de produzir e se consumir

música ganhou outros patamares. Como já apontado por Galizia (2014, p. 80), “graças aos avanços tecnológicos descritos, nunca se consumiu tanta música quanto no momento histórico em que vivemos”. Nossa juventude é constituída em meio à música popular vinculada à tecnologia, imersa em um ambiente onde esta desempenha um papel de destaque em suas vidas. Esses jovens estão sendo forjados em uma nova realidade onde o consumo, a distribuição e interação com a música tem se dado com dispositivos de informação e comunicação impensáveis há poucas décadas atrás, como computadores, *smartphones*, *tablets* e toda uma gama de dispositivos móveis (Arroyo, 2013).

Mesmo antes da popularização da *internet* no país, pesquisas como a realizada por Santos (2009, p. 16) já destacavam o valor do uso da tecnologia no ensino de música, ao afirmar que a tecnologia “tem sido um dos meios que propicia diferentes modos de vivências musicais dos jovens”. É uma evolução que apresenta muitas possibilidades de utilização, inclusive em sala de aula, mas que também apresenta muitos desafios. As instituições de ensino têm enfrentado dificuldades na formulação de estratégias e alinhamento das práticas pedagógicas para mediação e otimização do uso das tecnologias da informação e comunicação, as quais estão cada vez mais presentes na nossa sociedade (Franco, 2016). Saber dosar o acesso ao *smartphone* e direcionar seu uso nas aulas de música, por exemplo, parece realmente desafiador, mas necessário, de forma a equilibrar o uso produtivo dos dispositivos com seu potencial distração e dependência.

Deve ser o papel do professor como mediador contextualizar a utilização da tecnologia explorando-a tanto como uma ferramenta, servindo de suporte para a aquisição de um conteúdo, quanto como uma fonte de conteúdos próprios (Rodrigues, 2021, p. 12).

Como aponta Cernev (2018), há uma série de debates sobre os benefícios, problemas e limitações do uso das tecnologias digitais nas salas de aula. A autora destaca o esforço em pensar o uso destas tecnologias de forma a explorar “suas potencialidades no desenvolvimento de uma aprendizagem musical crítica e participativa” (*Ibid.*, p. 24), um ensino colaborativo onde professor e alunos são corresponsáveis por ensinar e aprender de forma dialógica.

Com a popularização do *smartphone*, diversos aplicativos podem ser utilizados como ferramenta para o ensino da música nas escolas, tornando o

aprendizado mais dinâmico e interativo. Como apontado por Cota (2016), os dispositivos móveis como *smartphones*, *tablets* e aplicativos se constituem em ferramentas com enorme potencial para uso na educação musical. São fontes instantâneas de acesso a uma gama ilimitada de conteúdo como músicas, gravações, tutoriais, peças, cursos, treinamentos auditivos, performances, etc. Abrem um leque gigantesco de possibilidades para o trabalho do educador musical, especialmente em ambientes onde o acesso a instrumentos musicais é complexo e limitado.

A integração de dispositivos móveis na educação, inclusive musical, é uma tendência que tem ganhado força em diversas localidades. Nas turmas observadas nesta pesquisa, por exemplo, foi possível perceber uma significativa adoção de ferramentas tecnológicas em diversas atividades pedagógicas. Um exemplo a ser destacado dessa integração foi a utilização de aplicativos como o *BandLab*² em dispositivos móveis, especialmente *smartphones*, o que possibilitou a realização de projetos abrangentes e diversas atividades, como a criação de trilhas sonoras para instalações artísticas, a produção de *podcasts*, a composição de músicas com temáticas específicas e a geração de efeitos sonoros para enriquecer ambientes sonoros, entre outras.

Figura 1 Aplicativo multiplataforma *BandLab*



Fonte: Página do Aplicativo³.

Estes exemplos destacam a promissora convergência entre práticas pedagógicas colaborativas e reflexivas, alinhadas ao emprego das tecnologias

² *BandLab* é uma plataforma de produção musical que se caracteriza pela possibilidade de criação, gravação e compartilhamento de músicas de forma colaborativa. Com isso, é possível que qualquer usuário crie e compartilhe independentemente do seu nível de conhecimento musical. Possui planos gratuitos e pagos, sendo utilizada sua versão gratuita nas atividades.

³ Disponível em: <<https://www.bandlab.com>>. Acesso em: 29 out. 2023.

digitais, como uma ferramenta poderosa no contexto da educação em sala de aula. Essa estratégia amplia as possibilidades de exploração musical, podendo fortalecer a compreensão e junção entre teoria e prática, incentivar a experimentação criativa de forma muito célere, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades críticas.

3 METODOLOGIA

A metodologia contou com uma revisão bibliográfica sobre o problema e objeto de estudo; definição dos instrumentos de coleta e análise de dados; e análise, interpretação e considerações sobre os dados levantados.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa com as turmas do 3º ano dos Cursos Técnico Integrado em Biotecnologia e em Saneamento. Sobre esse tipo de pesquisa, Bauer e Gaskell (2002, p. 70) explicam que:

Em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Aqui, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes.

Para coleta dos dados da pesquisa, foi utilizada a técnica de grupo focal. Dentre os alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, foram escolhidos oito alunos, com idade entre dezessete e dezoito anos, sendo quatro de cada turma com afinidades entre si. Foi realizado um encontro com o grupo com duração de aproximadamente 50 minutos. Para direcionar o diálogo, foi elaborado antecipadamente um roteiro de perguntas. O encontro ocorreu na segunda semana de setembro, sendo gravado para posterior transcrição e análise das falas. Todos os nomes dos alunos apresentados no trabalho são fictícios, escolhidos aleatoriamente, mantendo apenas seu gênero de identificação social. Os professores do câmpus serão identificados apenas como Professor de Artes Visuais e Professora de Música.

Sobre a escolha da técnica de coleta de dados selecionada, Ressel et al. (2008, p. 780) esclarecem que os grupos focais “[...] são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate”. O grande diferencial desta técnica é o estímulo a uma conversa descontraída e

participativa que envolva todos os participantes, no entanto sem perder o foco e orientação da discussão.

Não obstante, cabe destacar que, a rigor, grupos focais não devem ser confundidos com entrevistas grupais. Nessas, apesar do coletivo, o foco recai em cada participante individualmente. Já nos grupos focais, o moderador acompanha o processo como um facilitador do diálogo e interação entre os participantes de forma a não se perder de vista os objetivos do encontro (Gondim, 2002), tendo não mais o indivíduo no centro, mas sim os processos psicossociais, influências e opiniões que surgem das discussões guiadas.

Trata-se, então, de um estudo de caso qualitativo, e como bem aponta Malagutti (2013), estão presentes quatro características cruciais: a particularidade, por se tratar de uma turma singular; a descrição do fenômeno; a heurística que implica no desvelar de ideias; e a indução que leva o pesquisador a racionalizar os pressupostos relacionados ao caso estudado. Destacamos, ainda, que o conhecimento decorrente de investigações qualitativas apresenta características distintas em comparação ao conhecimento derivado de outras pesquisas, uma vez que se destaca pela sua natureza mais tangível e concreta (Malagutti, 2013), sendo assim, oportuno para o caso proposto por esta pesquisa.

3.1 Seleção dos participantes

Critérios de Inclusão:

- Estudantes matriculados no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Formosa, que estejam cursando o 3º ano dos Cursos Técnico Integrado em Biotecnologia e Saneamento.
- Estudantes que tenham sido acompanhados no estágio supervisionado ocorrido no ano anterior, conferindo, assim, maior familiaridade com eles, importante para melhor desenvolvimento do encontro do grupo focal.
- Estudantes que tenham concordado em participar voluntariamente do grupo focal e que tenham preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Critérios de Exclusão:

- Estudantes que não estejam matriculados e regularmente frequentando as aulas no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Formosa;
- Estudantes de outros anos e cursos que não sejam do 3º ano dos Cursos Técnico Integrado em Biotecnologia e Saneamento;
- Estudantes que não tenham sido acompanhados no estágio curricular supervisionado no ano anterior;
- Estudantes que não tenham preenchido e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Os critérios acima foram estabelecidos com o intuito de que a pesquisa fosse realizada de forma a garantir uma boa adesão dos participantes, com respostas sinceras e pertinentes à consecução dos objetivos propostos. Eles foram considerados suficientes, uma vez que capturaram os principais dados para análise, interpretação e entendimento do problema.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA

4.1 Da instituição

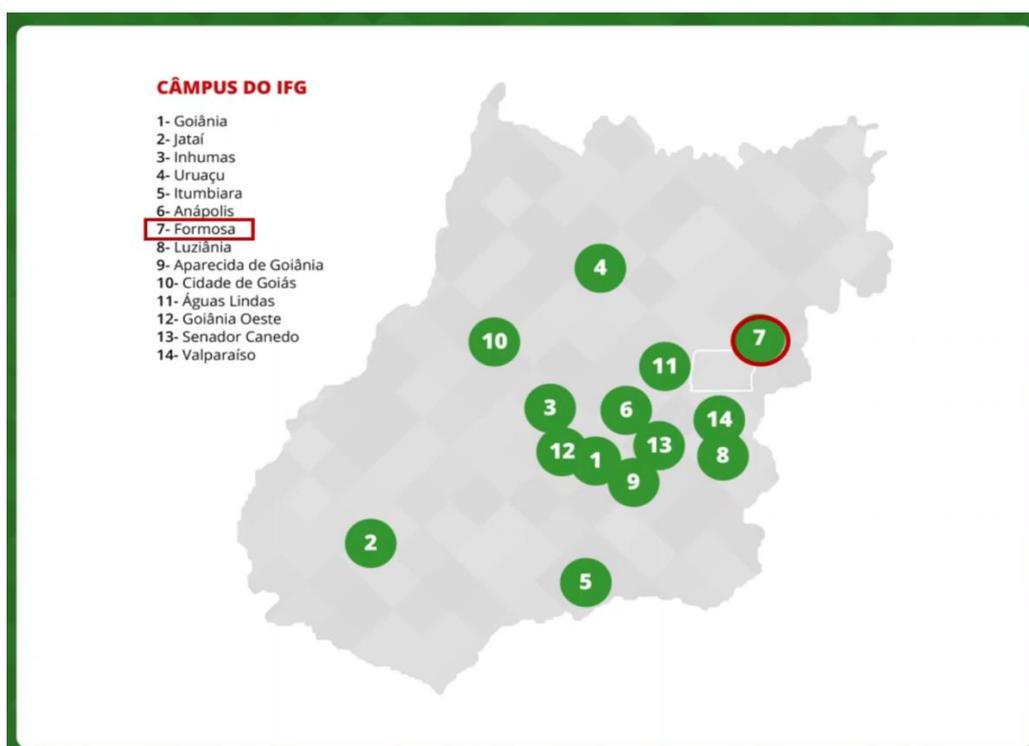
A pesquisa foi realizada no Câmpus Formosa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás. A autorização de funcionamento do IFG deu-se com Portaria nº 1.170, publicada no Diário Oficial da União em 21 de setembro de 2010 e em 29 de novembro do mesmo ano ocorreu sua solenidade de inauguração. O Câmpus oferece os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Biotecnologia, Saneamento, Edificações e Manutenção e Suporte em Informática, sendo os dois últimos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Cursos Superiores de Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e duas Especializações *Lato Sensu*, sendo em Educação para Cidadania, e Tecnologia e Educação no Cerrado.

Apesar do Câmpus Formosa ser jovem, cabe destacar que as instituições federais de educação profissional são bem antigas, tendo seu início datado em 1909,

através do Decreto nº 7566, de 23 de dezembro, quando o então Presidente Interino Nilo Peçanha promulgou a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices distribuídas nas capitais de dezenove estados (PI, RN, GO, MT, PB, MA, PR, AL, RJ, PE, ES, CE, BA, SP, PA, SC, MG, AM, SE) (Carvalho, 2018).

A instituição de ensino é referência na cidade, contando com um ambiente moderno, amplo e equipado. Possui quatro blocos de sala de aula; amplo espaço físico com área verde; teatro; quadra esportiva coberta; laboratório de ensino; laboratório de materiais de construções; sala de orientação; laboratório de botânica; laboratório de bioquímica; sala de pesquisa; laboratório de anatomia e zoologia; laboratórios de informática; laboratório de física; laboratório de microscopia e microbiologia; laboratório de química; sala de artes; dentre outros espaços.

Figura 2 Mapa da localização dos câmpus do Instituto Federal de Goiás



Fonte: Instituto Federal de Goiás (2016, grifo nosso)

4.2 Das turmas

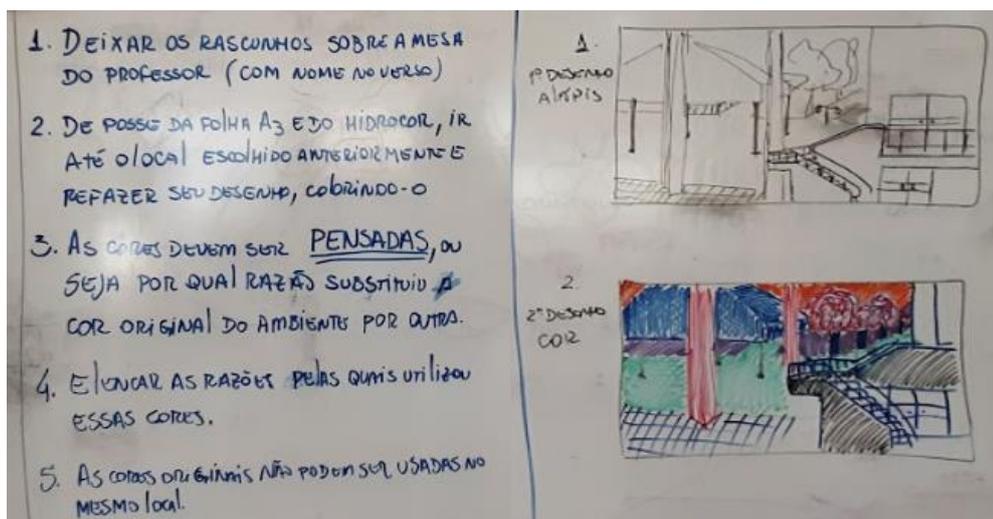
As turmas foco do estudo já foram supervisionadas por mim nas disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado em música no ano de 2022. À época, acompanhei especialmente as turmas do primeiro e segundo ano de Saneamento e Biotecnologia sobre a regência de dois professores de arte. A primeira é musicista

com vasta experiência educacional e projetos musicais diversos, além de atuar como instrumentista em orquestras e grupos de música de câmara. Já o segundo, por sua vez, leciona Artes Visuais, também com vasta formação acadêmica, condução de projetos, curadorias, experiência docente e de gestão.

Durante o estágio, os professores optaram por trabalhar a disciplina de artes em conjunto, numa abordagem compartilhada da aula de forma sinérgica. Desse modo, tanto a professora de música quanto o professor de artes visuais estavam na sala de aula simultaneamente. Anteriormente, já tiveram a experiência de organizar a disciplina de outra forma, por exemplo, abordando uma linguagem no primeiro bimestre e a outra no segundo, entretanto, os professores relataram que o tempo ficava muito escasso dessa forma, impedindo o aprofundamento do conteúdo. Também já realizaram a oferta das duas linguagens no mesmo semestre, onde os alunos optavam qual fazer, contudo, não havia uma distribuição equânime, ocorrendo a predileção dos alunos por uma linguagem em detrimento de outra. Durante o ensino remoto provocado pela pandemia mundial de Covid-19, os professores experimentaram essa forma conjunta de lecionar e entenderam que era mais proveitosa.

Um dos temas dos estudos à época do acompanhamento do estágio supervisionado foi a “Sinestesia” presente na obra de Wassily Kandinsky, (Kandinsky, 1996). A proposta pedagógica dos professores foi de juntar de maneira harmônica as artes visuais e a música, incorporando cor, movimento e forma com a música. As turmas dos primeiros anos trabalharam com a produção de um desenho de um local do câmpus que lhe fosse afeto. Seguiu-se com a escolha das cores para conclusão do desenho. Após isso, os alunos teriam que realizar uma composição para o desenho realizado. Para a produção musical, optou-se por trabalhar com o aplicativo para *smartphone Bandlab*. O câmpus disponibiliza conexão com a *internet*. Cada aluno levava seu *smartphone* e um fone de ouvido. Quem tivesse necessidade utilizava o computador disponibilizado na sala ou os computadores da biblioteca do câmpus. A proposta era que os alunos fizessem a conexão entre arte visual e música de acordo com a sinestesia de Kandinsky.

Figura 3 Orientações aos alunos dos primeiros anos



Fonte: o próprio autor (2022).

Para as turmas dos segundos anos, a proposta foi a realização de instalações artísticas no câmpus. A instalação artística configura-se como uma forma de expressão da arte contemporânea, na qual objetos tridimensionais são dispostos em ambientes diversos, de museus a locais ao ar livre.

As instalações artísticas surgiram nas primeiras décadas do século XX com o movimento de vanguarda dadaísmo e ganharam maior expressão na década de 60; hoje, no século XXI, é uma das expressões artísticas mais utilizadas pelos artistas (Zorzeto, 2016, p. 67).

Essa manifestação artística convida o espectador a uma experiência interativa, podendo envolver o toque, aromas, música e uma gama de relações para imersão na proposta artística. Dessa forma, com a participação do público, a obra é percebida de maneiras diversas, sendo o público e parte da própria obra em suas experiências e sensações.

Figura 4 Exemplos de instalações criadas pelos alunos



Fonte: o próprio autor (2022).

Nos diálogos ocorridos no período em que realizei o estágio obrigatório, os professores explicaram que a disciplina de artes foi estruturada pretendendo realizar performance, instalação, exposição e multiartes, contemplando o que prevê o Projeto Pedagógico do Curso.

1º ano, Disciplina: Arte, Carga horária total: 54 H

Estudo sobre arte em suas linguagens, códigos e tecnologias específicas e suas influências culturais e educativas na sociedade. Conhecimento da arte como identidade, memória e criação, considerando suas expressões regionais e ressaltando as influências africanas e indígenas. Fundamentos, conceitos, funções, especificidades e características das artes visuais, dança, música, teatro e audiovisual. Abordagens histórico-reflexivas das produções artístico-culturais da humanidade (Instituto Federal de Goiás, 2013, p. 3).

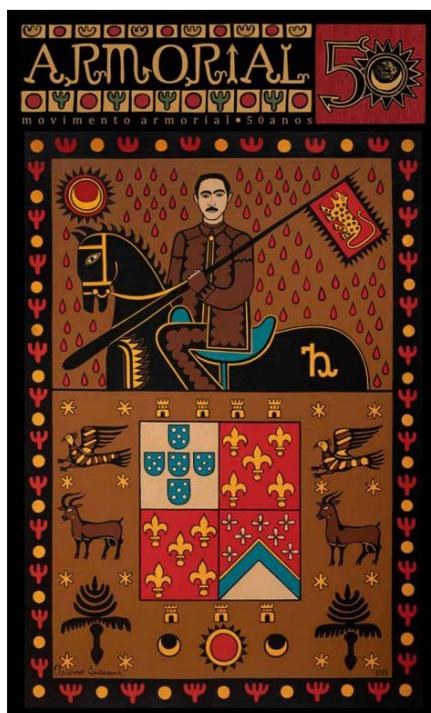
2º ano, Disciplina: Arte e Processos de Criação, Carga horária total: 54 H

Projetos de investigação e experimentação artística com técnicas, materiais, estilos e gêneros variados. Apreciação e compreensão de diferentes poéticas em diálogo com as manifestações artísticas regionais nas diversas linguagens. Estudo das matrizes culturais da arte brasileira, em especial as africanas e indígenas, a partir das diversas visões e versões de seus representantes. Relações entre arte e mundo do trabalho (Instituto Federal de Goiás, 2013, p. 19).

Também houve participação com as turmas em visita técnica ao Centro Cultural do Banco do Brasil à amostra em comemoração aos 50 anos do Movimento Armorial,

além de acompanhamento na preparação de apresentações coletivas, regência de aulas e acompanhamento individualizado com alunos.

Figura 5 Exposição 50 anos do Movimento Armorial



Fonte: CCBB (2022).

5 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DO ENCONTRO

A realização do encontro foi iniciada com a explanação e esclarecimento de que, apesar de todo o clima de descontração, tratava-se de uma pesquisa científica e, como tal, obedeceria a preceitos éticos e uma condução do diálogo com fins aos objetivos delimitados. Dito isso, foi proposto um clima leve, com uma conversa aberta acompanhada de um café da manhã para a turma.

Iniciamos perguntando sobre as músicas que escutavam antes de começar os estudos na instituição. Todos foram enfáticos em responder que já escutavam música com muita frequência. As respostas foram diversas, desde de uma escuta voltada à religião, quanto à família e gostos pessoais.

Sara: Sim, o dia todo. Eu escuto mais música ligada à minha religião.
Eu sou umbandista.

Rebeca: Eu cantava na igreja.

Isabel: Eu escuto desde que eu nasci. Na minha família eles amam música. E sem a música eu não teria passado a pandemia. [Escuta música internacional e brasileira]

Deborah: Eu sou bem eclética. Assim, tirando o Rock. Mas assim, de resto, escuto tudo.

Aprofundei questionando se o contato com música se restringia à escuta. A maioria disse que sim. Apenas o Josué disse que estudava instrumentos. Começou a tocar há uns dois anos, ou seja, após o ingresso na instituição. Informou que, com a entrada no IFG, começou a escutar mais após tocar bateria, sendo bastante influenciado a estudar para banda que formou com alguns colegas na escola. Já a aluna Deborah disse que passou a prestar atenção a tudo mais que escutava após uma aula onde tiveram que estudar sobre as letras das músicas. Desde então, desenvolveu uma atitude mais consciente e reflexiva sobre o que escutava.

Depois de uma aula de música que a gente teve que estudar uma música, a letra dela, eu passei a estudar todas as letras das músicas e prestar atenção no que elas falavam, sobre o quê que era a música, o que tava falando, qual é o contexto da história. Antes disso eu só escutava o ritmo (Deborah).

A maioria dos presentes não tinha família com forte ligação com estudo de música, canto ou instrumento. Apenas a Rebeca disse que a mãe cantava na igreja e que ela também passou a cantar a partir dos 10 anos de idade. Nesse contexto, seria necessário conduzir um estudo adicional para explorar de forma aprofundada esses fatores junto às famílias visando entender se os pais desses alunos tiveram acesso a aulas regulares de música, seja através do currículo escolar, aulas particulares, participação em projetos comunitários ou outras formas.

Cabe comentar que os documentos legais que regulam a inserção da música na escola são ainda recentes, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 11.769/2008, Lei nº 13.278/2016. Estes marcos legais são de relevância na área da educação por tratar do ensino de música nas instituições de ensino. Cabe ressaltar que a Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não se limita especificamente do ensino da música, todavia, estabeleceu princípios gerais que influenciam a educação no país, como a valorização da diversidade cultural e a promoção do desenvolvimento cultural e artístico dos estudantes. Nessa seara, a Lei nº 11.769/2008 determinava que “A música deverá ser

conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”⁴, alterando assim a LDB. Entretanto, menos de oito anos depois, a LDB foi novamente alterada por intermédio da Lei nº 13.278/2016, na qual define-se que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”⁵. Dessa maneira, amplia-se os componentes curriculares além da Música.

Marques et al. (2021, p. 29825) aponta que o que ocorreu na prática foi um retrocesso com o ensino da educação musical. Mesmo existindo os cursos específicos dessas linguagens artísticas (artes visuais, a dança, a música e o teatro), o que ocorre, por vezes na prática, é a cobrança para que “um desses profissionais [...] ensine a todas as linguagens”. Ademais, Pietrobon (2021, p. 16) adiciona que “a música ainda não está efetivamente inserida no ambiente escolar, onde são raros os relatos de implantação da música na educação básica”. Dessa forma, é possível que os pais desses alunos tiveram pouco ou nenhum contato ao ensino de música na escola, podendo ser um dos motivos para o não desenvolvimento de uma cultura musical no seio familiar.

Nessas turmas não houve escolha por parte dos alunos sobre qual das linguagens artísticas teriam, artes visuais ou música. A disciplina já foi ofertada com as duas linguagens concomitantemente. Incentivamos, então, que relatassem sobre como foram as aulas de música no ensino fundamental e o que imaginaram quando souberam que teriam aula de música no curso técnico integrado ao ensino médio. As respostas indicaram que a maioria não teve aula de música no ensino fundamental. As aulas de artes nesse período foram bem depreciadas. Já os que tiveram não contaram com profissionais da área, resultando em aulas dispersas e restritas a escutar alguma música.

A gente não tinha nem artes direito, vamos concordar que era brincar com qualquer coisinha ali. Não era tipo assim, as aulas de arte que o Professor de Artes Visuais dá pra gente, ou dava antigamente. Não era isso (Emanuelle).

Era alguma coisa bem teórica, bem básica (Sara).

Como ponderado, para melhor compreensão dessa questão, que é complexa, seria necessário realizar um levantamento abrangente e mais aprofundado de vários fatores, como por exemplo, do histórico educacional dos pais ou responsáveis dos

⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

⁵ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm

alunos, a fim de identificar possíveis influências e correlações. Além disso, a condição socioeconômica familiar também desempenha um papel fundamental na realidade dos estudantes, e seu impacto sobre o acesso à educação musical mereceria uma análise cuidadosa. Outros fatores, como políticas educacionais locais e recursos disponíveis nas escolas também careceriam de aprofundamento. De qualquer forma, ficou assente nas falas que a falta de aulas de música no ensino fundamental restringiu sobremaneira as expectativas dos alunos, como depreendemos dos relatos que seguem:

Eu achava que seria a mesma coisa de sempre (Rebeca).
É. Eu imaginei que fosse teoria musical ou coisa do tipo (Isabel).

Os relatos demonstram fortemente a carência do ensino de Arte na escola. A despeito de todas as conquistas alcançadas ao longo do tempo, o ensino da Arte ainda não parecer ser valorizado por si mesmo, mas continuamente pela sua lateralidade, apenas como algo complementar que irá auxiliar no aprendizado de outras disciplinas. Isso fica assente com o problema da polivalência do professor de artes já debatido por diversos autores (Oliveira e Penna, 2019; Roéfero, 2018; Marques et al., 2021). Dessa forma, ocorre que, por vezes, não seja exigida uma formação específica para o ensino da Arte, causando uma forte deficiência no ensino da disciplina e exploração do próprio docente.

[..] Arte na escola parece ainda estar conduzido pelas regras da antiga Educação Artística, na qual a polivalência impera, e os professores são, muitas vezes, pressionados a desenvolver conhecimentos que não fizeram parte dos conhecimentos pedagógicos adquiridos por eles (Roéfero, 2018, p. 49).

Os alunos relataram surpresa por participar de atividades que os fizeram produzir música. Acrescentaram que utilizaram muito o aplicativo *BandLab* em *smartphones*, uma vez que foi uma solução viável encontrada para se trabalhar com os alunos, tendo em vista, ainda, que esse trabalho se iniciou ainda no ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19.

É massa. Fez a gente botar a mão na massa (Rebeca).
Mesmo a gente não tendo muita habilidade, tipo assim [semelhante a] quem é da banda, meio que a gente teve que aprender a fazer alguma coisa querendo ou não (Emanuelle).

Tipo alguma coisa de rap que a gente fez e foi trabalhoso, viu (Ruth).
E a batida de música. Criar capa de álbum que é a parte mais do
Professor de Artes Visuais (Emanuelle).

A produção musical comentada pelos alunos coaduna com Cernev (2018), uma vez tratar-se de construções colaborativas, onde a produção é feita através de uma proposta metodológica que une professor e discente de forma sinérgica, ambos responsáveis pela construção não apenas do produto final, mas do próprio conhecimento. Como veremos a seguir, o uso de tecnologias digitais foi uma importante solução na sala de aula, especialmente durante o Ensino Remoto Emergencial. Ainda sobre a relação professor e estudante, Rodrigues (2021, p. 33) pondera que:

Observo com os estudos, a importância de se repensar o papel do professor e do estudante em sala de aula no modelo de educação tradicional. Conhecimento não é transferido, mas sim, aprendido. Ao professor, cabe o papel de mediador do conhecimento, isto é, criar caminhos, possibilidades de aprendizagem para os estudantes.

Nesse contexto, observa-se uma transformação no papel do professor, que não mais atua como o detentor exclusivo do conhecimento, mas assume a função de mediador, orientando os estudantes e facilitando o processo de aprendizagem. Essa mediação se concretiza por meio da criação intencional de oportunidades de aprendizado e da promoção de um ambiente caracterizado pela confiança e colaboração, o que, por sua vez, confere ao aluno um papel de corresponsabilidade na construção de seu próprio conhecimento.

5.1 Aulas de música no ensino remoto emergencial

Com o agravamento da crise sanitária ocasionada pela Pandemia de Covid-19, e tendo em vista a falta de perspectiva de liberação da circulação e da realização de atividades presenciais, diversos órgãos, empresas e instituições tiveram que se reinventar para que suas atividades e a própria “vida” não ficasse estagnada ou ainda mais prejudicada pelas impossibilidades impostas. Nesse sentido, o Instituto Federal de Goiás implementou o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O Ensino Remoto Emergencial é o conjunto de procedimentos didático-pedagógicos adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, conforme Resolução 20/2020 - REI/CONSUP/REITORIA/IFG, de 30 de junho de 2020, para o desenvolvimento das ações do ensino mediadas ou não por tecnologias digitais da informação e comunicação. No Ensino Remoto Emergencial o(a) professor(a) desenvolverá os conteúdos da disciplina por meio de atividades síncronas – aquelas que possibilitam a interação entre professor e estudantes em tempo real – e assíncronas – aquelas que os estudantes poderão realizar a qualquer tempo (Instituto Federal de Goiás, 2020)⁶.

Foram realizadas diversas ações para a consecução do ERE, desde organização e ampliação de salas de aula no sistema *Moodle*⁷, elaboração de instruções e vídeos institucionais, empréstimo de computadores, contratação de *internet* móvel para os estudantes, dentre diversos outros esforços empreendidos pela instituição.

Como as turmas pesquisadas ingressaram em plena pandemia, iniciaram seus estudos nesse modelo. Tendo essa breve explanação em mente, analisamos a seguir diálogos sobre as aulas de música nesse período. Questionamos sobre a impressão das atividades, suas surpresas ou se sentiram que tiveram aulas tradicionais. A resposta de Rebeca evidenciou a ausência prévia de educação musical.

Como assim tradicional? (Rebeca).

A gente teve. Teve uma no ano passado e uma nesse ano. A Professora de música ensinou a gente sobre ritmo e os sons. Ela ensinou também sobre as cordas vocais, das pregas vocais (Isabel). No *on-line* também ensinou. No EaD teve aquelas notas. Eu não sei explicar muito bem, mas era a parte chata, sabe, de música? Que tinha as notas lá (Rebeca).

Os alunos passaram todo o ano de 2021 em ensino remoto. Informaram que os professores de artes visuais e de música trabalhavam temas em comum, buscando desenvolver tanto a parte visual quanto a musical. Como demonstrado no início desta pesquisa, esse trabalho em conjunto se manteve no retorno ao ensino presencial. Em vários momentos os alunos demonstraram surpresa pelo protagonismo no

⁶ Página eletrônica do Ensino Remoto Emergencial. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/ere>. Acesso em: 19 set. 2023

⁷ *Moodle* é uma plataforma digital de código aberto projetada para facilitar a aprendizagem e a gestão de cursos na *internet* adotado por várias instituições na oferta de cursos e disciplinas *on-line*.

desenvolvimento das atividades, no colocar a “mão na massa” como pontuaram. Outra questão importante em relatar foi a fusão entre as duas linguagens artísticas relatadas constantemente nas falas dos alunos.

No primeiro ano que foi totalmente remoto, os alunos utilizaram bastante ferramentas digitais como salas de reunião e encontros síncronos *Zoom*, *Google Meet*; sala de aula virtual para acesso aos materiais da disciplina e postagem de atividade *Moodle*; além de aplicativos de comunicação entre os grupos, como *WhatsApp*; e de produção musical como o *BandLab*. Em virtude do distanciamento social, as aulas ocorriam sincronicamente em uma das plataformas de reuniões onde os professores realizavam a aula adaptada para nova realidade. A entrega das atividades, bem como consulta a materiais se dava normalmente pelo sistema *Moodle*. Foi um período marcado por uma série de desafios e dificuldades. Nesse sentido, podemos reforçar dificuldades descritas por Rodrigues (2021, p. 39), como:

[...] a falta de uma formação que contemple os elementos da tecnologia digital aplicados à educação musical, a desigualdade social no nosso país, que reflete na falta de recursos ou de manutenção em escolas estaduais, a pandemia do Corona Vírus, pelo distanciamento que causou dos alunos com o ambiente escolar, pela dificuldade de prender a atenção dos alunos em conteúdos específicos competindo com mídias como *youtube*, *instagram*, etc.

Quando chegaram ao segundo ano já estavam bem familiarizados com as ferramentas digitais e de “saco cheio” como disseram. Entretanto, quando perguntado se continuaram a utilizar os aplicativos de música depois da obrigação das aulas, alguns alunos informaram que sim. Em sua maioria, descreveram que se sentiram pressionados a produzir materiais de qualidade, inclusive competindo entre as turmas de Biotecnologia e Saneamento pelos melhores produtos e apresentações. Ficou notório que o currículo dos professores, com formações específicas em suas áreas, impressionou os alunos que vieram de uma realidade distinta, com professores polivalentes. É espantoso notar como aquilo que deveria ser o “normal” (professores especializados e capacitados para entregar o melhor para os alunos) torna-se algo que vai na contramão da realidade da maioria deles. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de Artes, ainda há um enorme caminho a ser trilhado para que o ensino nas escolas tenha a dedicação e comprometimento conferido a outras disciplinas. Como posto por Roéfero (2018, p. 52):

A Arte está entre as disciplinas obrigatórias desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96, contemplando as linguagens artísticas Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. Porém, como já visto, existe um descompasso entre formação e atuação, uma vez que a formação em nível superior é específica e, nas escolas, ainda se faz presente concepções sobre o ensino da Arte que defendem a polivalência, na qual o professor seria responsável por inserir em seus planos de ensino conhecimentos específicos das quatro áreas da Arte.

As atividades foram postas como desafiadoras e com grau de novidade para todos os presentes. O fato de estarem no primeiro ano do curso, o Ensino Remoto Emergencial imposto pela crise sanitária, o uso de ferramentas digitais para as aulas e atividades foram fatores que pesaram nesse período. Por outro lado, houve relatos que destacaram também a importância dessas atividades para seu desenvolvimento pessoal, como pode ser visto nas falas que seguem:

Na pandemia, eu, minha pessoa, ficou mais aberta a escrever mais coisas. Na música, foi muito bom pra mim porque eu acho que estava muito pensativa e colocando as coisas do mundo que tavam acontecendo transformando em letras de música, em poemas, essas coisas, então, ao contrário das meninas que ficavam retraídas com muito peso em cima achando que tava muita cobrança, eu não. Eu tava aberta e escrevendo sobre o que tava acontecendo. A criatividade tava muito... [efervescente] (Deborah).

Aquele lado criativo do trabalho de música foi despertando em mim, tive que, né, além de dar uma pesquisada pra poder fazer os trabalhos e os projetos o lado criativo pra poder inventar, poder misturar, às vezes, ritmos, batidas e tudo mais. Acredito que também foi o que me ajudou a facilitar também pra tocar bateria, que também tem que ter uma criatividade pra fazer algumas coisas e tal. Eu fiquei inspirado com esses trabalhos (Josué).

As falas acima foram completamente inesperadas, especialmente por sempre se apresentarem como estudantes mais retraídos. Isso demonstrou como a música e o ensino de Artes Visuais foram importantes nesse período tão difícil que viveram no isolamento social. Por outro lado, reforçou a abertura e envolvimento que sentiram no momento despendido com grupo focal. Ao invés deste envolvimento “se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade” (Minayo e Deslandes, 2007, p. 67). Essa interação franca, essa “inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial”, é condição essencial para sucesso da pesquisa (*Ibid.*, p. 68).

5.2 Aulas de música, vivências e expectativas

A música é a atividade que mais mobiliza o jovem, não só por proporcionar momentos de descontração e passatempo, mas por ser um espaço de construção da sua própria identidade (Dayrell, 2002). Nesse sentido, Matos e Belém (2019) reforçam o papel da música na “tribalização” dos jovens. É compartilhado um senso de grupo através das vivências e características compartilhadas pelos seus membros, gerando vínculos de afetividade e sociabilidade.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (Dayrell, 2002, p. 119).

Ao conversarmos sobre as vivências experimentadas, buscamos saber não só as triviais, mas especialmente quais os impactaram. Rapidamente os alunos indicaram que o trabalho com instalações foi muito marcante. Também realizado em duo das linguagens artísticas, os estudantes deveriam conciliar o áudio produzido/adaptado por eles com a criação visual na consecução de uma instalação artística.

Em conversa com os professores durante o período acompanhamento das turmas no estágio supervisionado, foi descrito que a atividade mencionada foi pensada para as turmas dos segundos anos. A proposta foi a realização de instalações artísticas no câmpus. Os alunos tiveram liberdade para escolher sua proposta artística visual, como pinturas, esculturas, poemas, conceitos, etc. De semelhante modo foi feito com a música. Cada estudante deveria compor uma trilha sonora, entre 40 segundos a 01 minuto, que dialogasse com a instalação de maneira a ser parte coesa do todo, integrada com a temática trabalhada. O intuito da atividade era de que o aluno expressasse uma proposta artística por meio de uma instalação audiovisual.

O trabalho com instalações também foi apontado como o maior desafio que enfrentaram. Outro destaque foi para as aulas de música que ocorreram no auditório do câmpus. O ambiente próprio para apresentação artística animava sobremaneira os alunos.

Eu acho que a dificuldade que a gente teve foi de sair da caixinha pra pensar em algo e elaborar aquilo, entendeu? Tipo assim, ter aquela criatividade e realmente precisar pensar e expandir o negócio pra poder fazer algo bem feito, que não é qualquer ideia que você tem nas instalações que a gente passava e eles falavam que tipo tava bom, cê tinha que ter uma base. E pra criar uma base, sair daquilo pra você realmente fazer, isso eu achei o mais difícil (Emanuelle).

As instalações mencionadas por eles foram concebidas pelos docentes a partir da Sinestesia de Wassily Kandinsky. A proposta era fazer essa correlação entre a música e a arte visual de maneira sinérgica, cooperativa, una. A proposta de criação das instalações, bem como algumas fotos estão dispostas no início deste trabalho. Como visto, o fato de se trabalhar não com uma, mas com duas linguagens artísticas simultaneamente causou medo em alguns alunos que relataram a dificuldade para desenvolver atividades criativas. Não obstante, como apontaram que foi muito desafiadora, questionamos mais a fundo se a dificuldade apontada se deu por conta da arte visual ou da música, como pode ser observado nas respostas que seguem:

Os dois, porque da música você tinha que criar uma letra, cê tinha que pensar numa batida que encaixasse na letra e a letra tinha que ter referência em alguma coisa, não tipo assim, por mais que eles deixavam a gente criar um tema, tinha que estar dentro de alguma coisa ali. Tinha que envolver alguma coisa, igual apropriação cultural⁸. Então a gente tinha que pensar naquilo, não podia fugir muito daquele tema, e aí, tipo assim, você criar uma letra de uma música, com apropriação cultural e encaixando numa batida que você mesma criou, é uma coisa complicada, não é algo que você hummm [gesto de ênfase com a cabeça] vou fazer. E aí, tipo assim, na do Professor de Artes Visuais também, era uma coisa bem elaborada igual das instalações que cê tinha que fazer instalação e tinha que ter uma trilha sonora de acordo com o ambiente. Não acho que é uma coisa muito fácil de se pensar assim do dia pra noite (Emanuelle).

Nas instalações meio que era um processo, tipo, anotar coisas, você quer fazer de qual tema? Tá. E esse tema, o quê que me remete? Qual música, poema, obra de arte? Qualquer coisa do tipo. Daí a gente adotava e ia se planejando e ia escrevendo (Sara).

Depreende-se das respostas que a estruturação do trabalho é algo que ficou gravado nos alunos. Planejamento, seleção das possibilidades de trabalho, análise de suas interligações, por mais que não se deem conta de que essa metodologia é basilar

⁸ A temática Apropriação Cultural fez parte de atividades realizadas no ensino remoto emergencial.

para o desenvolvimento de diversas outras atividades. Além disso os alunos se queixaram de que nunca sabiam exatamente onde os professores queriam chegar.

Eu sentia que a gente nunca sabia o que eles queriam que a gente fizesse (Rebeca).

E você começa a fazer eles falavam: “assim não. Melhora aqui, pensa em outra coisa”... E as coisas iam fluindo, mas é bem difícil chegar no ponto específico que eles queriam que a gente chegasse (Ruth).

É que eles falavam assim: “ah, não é pra agradarem a gente não, vocês devem fazer o que vocês querem fazer”. Mas daí a gente fazia o que a gente queria e [eles falavam] “não tá bom; faz outro” (Rebeca gesticulando como se fosse os professores).

Esse sentimento de falta de direção foi recorrente ao longo da conversa. Como as aulas eram ministradas pelos dois professores, mesmo que, por ventura, um não estivesse presente em determinado dia ou horário, acreditamos que a ambiguidade nas instruções possa ter levado com que os alunos sentissem que não estavam correspondendo ao esperado.

Um dado interessante é que, quando questionados sobre o processo de criação das atividades, os alunos foram unânimes em dizer que pensaram primeiro na música para depois planejar a parte visual. Como colocado por Souza (2014), a música está presente na vida dos jovens não de maneira abstrata, mas torna-se parte do que eles são enquanto indivíduos. “Não que ela não esteja presente em outras etapas da vida, mas, nesta faixa etária, aparenta ser um elemento fundamental para os processos de identificação” (Marcelino, 2015, p. 14). Os presentes reforçaram, ainda, que foi, provavelmente, o trabalho mais desafiador que fizeram.

Nós fizemos o desenho com base na música (Rebeca).

A música inspira (Isabel).

É verdade (Sara).

Das instalações foi a que eu mais gostei e foi a mais desafiadora. Eu fiz realmente lá no bloco T. Depois eu tive que pegar uma sala gigantesca ali pra fazer algo, né, e eu tava muito “hypado” com uma música na época que eu tava começando a escutar bastante, e peguei o tema da música e me inspirei pra fazer a instalação lá. Eu gosto muito de rock e eu tava escutando uma música em que se falava sobre guerra, sobre essas coisas, sobre os soldados e tal. Eu tava muito viciado nessa música na época. Acabei me inspirando nela. Cortei com o *BandLab*, e tudo mais, com os aplicativos de música. Os professores ajudaram. E montei a trilha sonora da instalação. Adorei o projeto, mesmo sendo desafiador, mas foi maravilhoso (Josué).

Como parte deste trabalho é compreender as expectativas dos alunos acompanhados, os discentes foram instigados a conversar se em algum momento das aulas se depararam com um assunto ou atividade que já esperavam que teriam. As respostas reforçaram que a ausência de algumas expectativas se deveu especialmente à falta de aulas de música no ensino fundamental.

Gente, eu nunca tinha contato no ensino fundamental com aula de artes e ensino de música. Então eu não sabia... Gente, aula de arte, de música... O quê que vai falar sobre isso? Eu não tinha a menor ideia do que ia acontecer (Deborah).

E eu acho que eles sempre traziam coisas que a gente realmente ia ficar surpreso (Sara).

Eu achei que iria desenhar em arte (Deborah).

A abordagem convencional das aulas de música se manifestou nas observações dos participantes em relação ao processo de aprendizado de instrumentos musicais e canto. Através dessas declarações, é evidente a prevalência de uma perspectiva tradicional e tecnicista no âmbito do ensino musical, caracterizada pela ênfase na instrução técnica de instrumentos musicais convencionais, bem como na prática do canto.

Eu achei que iria aprender a tocar ao menos um instrumento, ao menos um, qualquer um, mas ao menos um! (Miriam falando de maneira enfática).

Eu também, eu também (complementou Sara).

Eu achei, ah! A gente vai aprender a tocar alguma coisa (Rebeca).

Eu achei que ia ensinar clarinete pra gente (Isabel).

Tais declarações corroboraram com os dados levantados por Braga (2020, 127), que concluiu em sua pesquisa que o público pesquisado à época também trouxe “[...] consigo a expectativa de que sua formação será adquirida através de prescrições, mostrando uma visão tecnicista [...]”. O imaginário do coletivo delineado pelos relatos remetia a uma visão tradicional do ensino de música, onde o professor ensina técnicas para se tocar um instrumento musical. Obviamente que a aprendizagem desenvolvida para se tocar um instrumento musical pode ser uma experiência gratificante, enriquecedora e desafiadora, mas não é, e não pode ser, de forma alguma, a única dimensão a ser trabalhada no ensino musical.

Ainda sobre as falas, os estudantes informaram explicitamente sobre a perspectiva de aprendizado de clarineta, uma vez que presenciaram algumas

unidades na sala de aula. Estas, por sua vez, foram fruto de um projeto de extensão que ocorreu anteriormente, não tendo vinculação direta com nenhuma turma regular.

As explanações denotaram que até aquele momento, os alunos não tinham tido contato com a música de forma ampla, restringindo, assim, suas expectativas a aquilo que já tinham visto anteriormente em filmes, vídeos. Nesse momento as explanações ficaram mais enfáticas, compartilhando o que parecia ser uma convergência do imaginário formal do aprendizado de música.

Por exemplo, tipo assim: o professor ia ensinar isso, isso e isso. Ia ensinar, ensinar. Pega o que você tem mais facilidade, o que você acha que vai aprender e vai. Só que não aconteceu (Miriam falando e gesticulando sobre a perspectiva de aprender algum instrumento).

Ou a cantar ou a tocar um instrumento (Rebeca).

É exatamente. Cantar até que eu não coloquei muita fé não né, porque eu acho que ia ser uma coisa [ruim]... Agora, na minha cabeça, eu ia sair, no mínimo, sabendo tocar alguma coisa, entendeu? No mínimo, sei lá, pelo menos um negocinho no violão. Eu saí sem aprender a música, sem tocar o violão, sem saber cantar e sem ter ideia profissional [risos] (Emanuelle).

Eu esperava um coral. Que a professora fizesse um coral (Rebeca).

Eu achei que eles iam fazer um megaprojeto, assim, de quem cantava iria cantar e quem tocava ia juntar tudo e fazer tipo uma mega-apresentação (Josué).

Eu achei que a gente fosse ver um instrumento. Estudar instrumento. (Isabel).

Pelo ensino de Artes experimentado no ensino fundamental relatado anteriormente, alinhado com o paradigma tradicional midiático no qual os alunos foram criados, observa-se uma perspectiva limitada em relação ao fazer musical. Ademais, como ponderado por Gomes (2014, p. 78):

A educação musical no Brasil, em todos os segmentos do ensino formal, carrega fortes relações com uma visão tradicional de ensino, que pressupõe uma valorização exacerbada de determinados conteúdos, em detrimento da ampla gama de possibilidades que existe na história da música.

Como advoga Rodrigues (2021), a formação musical deve ser para além da concepção tecnicista de se formar alunos como apenas instrumentistas virtuosos, mas buscando seu desenvolvimento integral. Essa abordagem transcende o ensino centrado no instrumento ou canto. Por outro lado, ressalta-se que o ensino de instrumentos musicais e/ou canto podem perfeitamente serem trabalhados em uma

visão integradora e não tecnicista. Por fim, cabe destacar que a instituição não dispunha de instrumentos para o ensino coletivo, constando poucos exemplares como se depreende das falas.

Alguns alunos disseram ainda que, por terem visto alguns instrumentos como uma bateria e clarinete, acreditaram que estudariam estes. Apesar das respostas coadunando com a questão do aprendizado de instrumento e canto, as brincadeiras típicas da faixa etária estiveram presentes, como observado na fala da Emanuelle.

É, tipo assim, [eu achei que] ia juntar todo mundo. Que eles tinham esse negócio. Pelo menos no primeiro, comezinho do segundo que era tipo assim, juntar as duas turmas. Não importava se a gente queria ou não, eles iriam juntar a gente de qualquer jeito, nem perguntavam. Então, a gente [imaginou], tipo assim, [que] em algum momento eles vão colocar a gente pra interagir mais do que eles já tentavam, pra gente criar algo, assim, supergrande! Uma apresentação e tals. Graças a Deus isso não aconteceu, porque eu acho que ia dar errado (Emanuelle gesticulado aos risos).

Pelas falas enfáticas imaginamos que relatariam alguma frustração com alguma expectativa não atendida, entretanto, os presentes foram unânimes em dizer que não se sentiram frustrados com alguma coisa que imaginaram que iriam aprender e não aconteceu. Os relatos evidenciaram um temor em não atender às expectativas dos professores ou de não conseguirem realizar alguma tarefa.

Acho que seria mais frustrante se eles realmente colocassem a gente pra fazer e a gente não conseguisse aprender como eles esperavam. (Emanuelle).

Uma frustração podia ter sido no processo de criação, né? Porque, às vezes, vinha algum bloqueio criativo e tudo mais, e você tinha que apresentar alguma coisa, né, para poder impressionar os professores e tudo mais e você ficava com aquele medo de [não] ser uma coisa boa, se era ruim demais e tal, aí isso podia ficar frustrante (Josué).

Os relatos dos presentes, ao invés de demonstrar frustração, destacaram um sentimento de preocupação ou apreensão com relação à possibilidade de não corresponder às expectativas dos professores ou de não serem capazes de cumprir determinadas tarefas. Acredita-se que a pressão sentida se refere justamente à mudança experimentada logo após o primeiro ano de curso, ou seja, do ensino remoto emergencial para o ensino presencial. Destaca-se que, mesmo após um ano de curso, grande parte dos alunos só se conheceu com o retorno ao ensino presencial, então

todo o processo de conhecimento e formação natural dos grupos e tribos só se deu propriamente no segundo ano.

Outra questão que pontuaram é que com o volume de atividades que foi ocorrendo com a volta do ensino presencial e com o sentimento de pressão por entregar atividades de qualidade, não tiveram nem tempo para refletir nos seus anseios e expectativas. O retorno ao presencial foi uma mudança abrupta da realidade dos estudantes que iniciaram na instituição no ensino remoto, e com isso, com um plano de aulas e toda uma estrutura adaptada para aquela realidade.

Desde a volta do ensino presencial, a banda formada por alunos esteve presente na instituição, seja ensaiando ou tocando em algum evento. Em diversos momentos era mencionado algo relacionado a essa banda, inclusive o desejo de alguns alunos em ter participado da banda.

Então eu acho que a gente não chegou [a pensar no que queria]. Tipo assim, realmente eu queria muito juntar a turma inteira, todos os alunos e fazer uma banda. Eu acho que se a gente parasse pra fazer isso aí, pensar na consequência, no trabalho, entendeu? Eu acho que a gente não teve tempo assim pra pensar no que a gente queria fazer. A gente fazia o que eles mandavam e tentava fazer o melhor (Emanuelle).

Eu fiquei muito triste porque eu não consegui entrar na banda. Porque era pra mim fazer parte, né? Tava lá desde o início, só que eu não consegui entrar porque aconteceu muita coisa na minha vida pessoal. Aí eu tinha tempo, mas não podia por questão dos meus pais, enfim, eu fiquei muito triste, mas depois eu consegui acompanhar os ensaios e eu comecei. Eu aprendi a tocar ukulele, tô aprendendo a tocar pandeiro e tô aprendendo a tocar violão também, mas com o contato deles mesmo (Deborah).

A banda mencionada pelos alunos refere-se a um grupo de alunos que se juntaram para ensaiar e realizar apresentações na instituição. Sobre seu surgimento, levantamos que ao ingressarem na instituição, a servidora Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente realizou uma triagem com os alunos a pedido da professora de música. A servidora acrescentou que esta é uma atividade já consolidada no ingresso de novos alunos para incentivo e engajamento em produções musicais no câmpus. Ela também informou que vários alunos negam que façam alguma atividade relacionada à música, especialmente por timidez, todavia, por vezes, os próprios colegas auxiliam fornecendo informações de

quem realiza alguma atividade musical. Por fim, adicionou que os alunos que não têm contato prévio com música também são incentivados a realizar alguma atividade.

O relato da estudante Deborah demonstrou como alguns alunos podem se sentir por não ser possível realizar determinada atividade. Apesar de ponderar que houve questões pessoais que prejudicaram também seus interesses, seria muito importante que a instituição buscasse meios institucionalizados de expor esses anseios dos alunos, encontrar maneiras de ouvir o que eles têm a dizer, de forma a conseguir engajá-los em demais atividades que corroborem com seu desenvolvimento educacional, psicossocial e também para o seu bem-estar emocional.

Ainda sobre a questão da banda, alguns alunos demonstraram conhecer bandas anteriores da instituição e indicaram que foi um dos grandes incentivos para se aventurarem na música também.

Assim, eu e a Isabel, pelo menos, a gente sabe do pessoal que estudava aqui e a gente sabia que eles eram brilhantes. Tinha o menino do violino, tinha o menino da sanfona. A gente fica: Caramba! Esse povo tá talentoso e a gente aqui fazendo nada! Aí dava um incentivo (Rebeca).

Ao serem instigados a relatar sobre seus anseios que possam não terem sido atendidos referente ao ensino de música, foi possível notar um imagético americanizado, dominado pela cultura pop dos filmes, como se depreende de algumas falas:

Assim, quando você vê filme de ensino médio, tem aquela coisa da aula de música, que é uma aula assim super... Porque tinha essa apreensão da gente em não saber o que os professores queriam (Rebeca).

Eu queria horário de almoço aí todo mundo levanta e começa a cantar do nada e bater, tocar bateria, tocar. Assim, igual nos filmes [risos da turma] (Deborah).

Eu queria a parte técnica. Não tão chata, mas eu queria a parte técnica. Aprender mesmo [fala acompanhada de aprovação dos presentes com sinais positivos da cabeça e afirmações como "é"] (Rebeca).

Depois que eu entrei, eu vi como seriam as aulas eu passei a não esperar nada. O que eles aparecessem a gente fazia (Isabel).

As falas dos alunos demonstraram que as aulas de música que realizaram no IF representaram um grande divisor em suas vidas, representando um novo universo. Devido a esse histórico, uma das discentes afirmou que nas aulas de artes, sentiu

mais dificuldade com a parte musical, tendo em vista que, pela primeira vez, ela estava produzindo e praticando elementos do universo musical.

Foi coisa que eu não esperava (Miriam).

Eu achei diferente, porque até pouco tempo, no... [colégio em que estudava], a gente tava indo pro ensino médio, né? A gente pegava as músicas, tipo música de protesto e a gente analisava, em fazer toda a parte... por exemplo em artes: teoria da arte, aí seria teoria da música no caso, a gente não tava mais praticando música. E aí eu estranhei isso, porque a gente começou a produzir aqui (Isabel).

Em toda a conversa pode-se notar o quanto foi diferente a experiência com as aulas de música da instituição, da passagem do ensino fundamental para o médio, além da quebra de paradigmas do que os alunos entendiam até então por artes. As aulas de artes devem ser vivas e inspiradoras, desafiando os alunos a expandirem seus horizontes e aprofundarem sua compreensão sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, o papel de professores bem preparados emerge como um elemento crucial nesse processo de transformação.

Daí a necessidade de investir na formação dos educadores, criando neles o desejo de se envolverem com os jovens, fornecendo instrumentos para um conhecimento sistemático da juventude e sensibilizando-os para seus problemas e necessidades. Esse processo de formação deve incluir as linguagens culturais e desafiar os professores a descobrirem formas de incorporar a música, o teatro, as artes plásticas, entre outras expressões, no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem (Arroyo, 2007, p. 23, 24).

Durante o acompanhamento da turma ao longo de todo o segundo ano do curso foi possível observar a evolução que eles demonstraram, não apenas em termos físicos, mas também no âmbito social e educacional. Infelizmente, as grades curriculares dos cursos não contemplam o ensino de Artes no terceiro ano, limitando-se a oferecer disciplinas relacionadas somente nos dois primeiros anos. Aproveitando esse cenário e com a conversa já em fase final, pedimos aos presentes que, enquanto veteranos, compartilhassem alguns conselhos valiosos com os calouros, visando auxiliá-los em sua jornada acadêmica.

E agora tipo assim, eu paro pra perceber, as aulas de música no passado, e no primeiro ano, eram tão chatas. No primeiro eu dormi em todas, entendeu? Porque eram *on-line*. Aí no segundo, era realmente chato porque a gente não sabia o que eles queriam, a gente não sabia

como entregar o que eles queriam. Então, tipo assim, aproveitem porque você vai chegar no terceiro ano e era exatamente a única aula em que a gente não precisava pensar demais, e quando a gente pensava, não era algo em que a gente ficava muito preocupado com aquilo, entendeu? Não era igual você chegar numa aula de matemática que você tem que aprender trezentos cálculos diferentes. Não era isso. Então aproveita porque no terceiro ano você não vai ter e você vai sentir falta daquilo que você teve e não conseguiu aproveitar (Emanuelle).
Isso é verdade (Rebeca).

A experiência relatada ilustra algumas das dificuldades que os estudantes podem encontrar no contexto da educação musical, particularmente quando se trata de ambientes de ensino *on-line*, agravado pela necessidade do ensino remoto emergencial, uma vez que o planejamento inicial do curso ou especificamente das aulas não foi feito para o ensino a distância. Dessa forma, nota-se que foi um desafio muito grande, tanto para os alunos, quanto para os professores (Da Fonseca et al., 2021). Por outro lado, a ausência de diretrizes claras em relação às expectativas e ao processo de entrega de trabalhos pode resultar em sentimento de frustração e desmotivação. Alinhado a isso, temos ainda a mudança de paradigma sobre as aulas de artes até então vivenciadas, como demonstrado ao longo deste trabalho.

No contexto que estudaram, os alunos não optaram por fazer uma linguagem ou outra (Artes Visuais ou Música). Ao serem perguntados se pudessem escolher hoje qual linguagem cursariam, houve divisão de cinquenta por cento para cada linguagem. Os alunos defenderam cada linguagem baseados nas suas predileções e familiaridades. Outra questão pontuada pelos alunos foi a questão de que ter as duas linguagens ao mesmo tempo foi muito proveitoso. Dos oito presentes, seis indicaram que escolheriam fazer as duas linguagens juntas e dois separadas, nesse caso, preferindo a música.

De semelhante modo, os estudantes foram questionados sobre quais conselhos dariam à equipe da escola. As primeiras respostas já de imediato foram com relação à aquisição e disponibilização de instrumentos musicais.

Investem em material (Rebeca).
Investe em material porque as aulas de artes daqui [visuais] tinham uma opção de coisas pra fazer, mas de música não tinha muita coisa. Tipo assim, não tinha muito instrumento e, tipo assim, de vez em quando, a gente tinha alguns alunos que tinham que trazer algum

instrumento de casa pra realmente a aula de música fluísse e acontecesse. Então investir mais (Emanuelle).

É, mesmo assim. Investir. Tipo assim, pelo menos um instrumento de cada. Tipo um violão, um violino, alguma coisa assim, não tipo dois, três, dez. Uma base pra pessoa pegar lá. A gente não tinha como pegar assim o instrumento. Ah, você falou de violão, o violão é um trem assim, assim [simulando uma fala como professor e gesticulando o formato do instrumento]. Pronto. A gente tinha que imaginar. Não tinha algo lá pra ver (Miriam).

Com os constantes cortes na educação a partir de 2014 (Almeida et al., 2023), era plausível que a instituição não dispusesse de materiais e instrumentos musicais a contento de forma institucionalizada, sendo uma realidade na maioria dos câmpus da instituição, com exceção do Câmpus Goiânia que oferta os cursos técnico e superior em música, tendo maiores ambientes e gama de instrumentos; e os câmpus Anápolis e Inhumas que possuem instrumentos de percussão adquiridos através de edital de fomento de 2016 do Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext).

Nesse sentido, foi possível perceber que a falta de instrumentos na instituição é vista como impedidor de que pessoas que não tem condições de adquirir seu próprio instrumento possam desenvolver seu aprendizado musical. Uma das alunas demonstrou que tinha o desejo de ao menos tentar aprender a tocar algum instrumento, mas que isso não foi possível por não haver disponível na escola.

Tipo assim, agora tem a banda. Esse ano a gente se forma, então eu não sei depois, a banda... não vai ter mais banda. Então as próximas pessoas que estão estudando aqui, que estão estudando aqui agora, primeiro ano, segundo ano, que vê a banda, provavelmente vai querer ter uma banda, só que, tipo assim, eu acho pelo menos que a maioria dos instrumentos que têm são pessoais da banda e aí a banda vai acabar e eles vão provavelmente [levar o] material deles, porque são deles e outra pessoa vai querer ter uma banda também e não vai ter porque não tem instrumento, porque não tem a base pra você criar uma banda. Entendeu? Aí, tipo assim, eu pelo menos falei que gostaria de ter aprendido a tocar algum instrumento, mas aí não tinha o instrumento pra eu aprender a tocar e uma pessoa que tá na banda, mas não sabe tocar, não sabe cantar. Então assim, acho que seria legal investir (Emanuelle).

Outro ponto de destaque é que os alunos presentes não perceberam o ensino de música na escola como sendo valorizado da mesma forma que outras disciplinas, nem como uma ciência.

Eu acho que a instituição devia levar mais a sério as aulas de artes. Porque assim, matemática, física, essas coisas têm muito estímulo aqui dentro. É tudo muito incentivado, menos música e artes (Rebeca). Olha, por exemplo... Eu acho que é isso que ela quer falar. Se eu estiver errada me corrija. A gente faz PIBIC, né. E agora tá tendo um encontro em Goiânia pra gente apresentar os PIBIC's. E isso é na área de ciência e tecnologia. Beleza. Agora mesmo vai ter o Festival de Artes [de Goiás]. A escola vai? Não vai. Vai um grupo específico (Sara).

É verdade (Rebeca).

A maior parte dos alunos que nunca vão ter a oportunidade de fazer parte desses locais não vão. E é meio, essa divisão que ela tá falando entre ciência ser mais valorizada que artes (Sara).

Cultura (Rebeca).

Não sei se ficou claro (Sara).

O relato foi curioso uma vez que naquele período a instituição tinha levado um grupo de alunos para participar do Festival de Artes de Goiás, evento criado em 1998 como celebração pelo tempo de existência da instituição. Realizado tradicionalmente na primeira capital do estado, Cidade de Goiás, o festival conta com a participação de todos os câmpus, realizando as mais diversas manifestações artísticas, como, saraus, música, oficinas, palestras, dentre tantas outras⁹.

Quanto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cabe a cada professor, de forma voluntária, a propositura de projetos de pesquisa. O mesmo ocorre com os projetos de extensão. A Resolução CONSUP nº 09 de 2011 que trata da Jornada de Trabalho Docente dos servidores do Instituto Federal de Goiás, elenca atividades divididas em Ensino; Pesquisa; Produção Acadêmica e Cultural; Qualificação; Representação e Gestão como componentes para comprovação e validação do seu trabalho, entretanto, não há uma obrigatoriedade de proposição deste ou de outro projeto, que irá depender das possibilidades e interesses de cada professor.

Posteriormente, os estudantes, indicaram continuidade das aulas de música como optativa para o terceiro ano e maior explicação dos intentos dos professores com relação às atividades propostas.

Josué e Deborah realizaram reflexões profundas e genuínas que destacaram a relevância das aulas de artes em seu processo de desenvolvimento pessoal. Além disso, as falas ressaltaram que tais aulas podem representar um ambiente propício à

⁹ Vide <https://www.ifg.edu.br/aluno/64-ifg/pro-reitorias/extensao-proex/155-festival-de-artes>

integração e ao encorajamento de estudantes introvertidos a se expressarem, se integrarem e desenvolverem sua criatividade livremente.

Eu acho que eles podem botar mesmo os alunos pra despertar o lado criativo. Artes e música é muito disso, né? E, que às vezes, quando aluno, principalmente do primeiro ano é novato, às vezes é meio tímido e tal, meio criativo, eu acho que artes e música, às vezes, pode ajudar esse lado meio criativo que, às vezes, pode desenhar, tocar algum instrumento, mas não se solta o suficiente, às vezes na aula se sente mais confortável e tudo mais, então despertar esse lado mais criativo da pessoa ou, às vezes, se ela tem mais facilidade, puxar ela pra um projeto e assim vai criando, criando um projeto (Josué).

Como demonstrado até aqui, a despeito de toda a dificuldade enfrentada pelos alunos e docentes com o início do curso no ensino remoto emergencial e da falta de instrumentos e/ou materiais suficientes e adequados para a realização e propositura de atividades musicais, ficou assente que houve um esforço na integração das linguagens artísticas e uma preocupação com o protagonismo do estudante na concepção e produção artística. Rodrigues (2021, p. 16) discorre que esse fazer artístico “é um processo em que os alunos exercitam a criatividade, fazem escolhas e compreendem o funcionamento dos elementos musicais”. Dessa forma, o relato mencionado reforça o quanto pode ser transformador para um estudante, ainda mais levando em consideração suas dificuldades e restrições pessoais o envolver-se, desafiar-se e se expressar de forma artística. Como ressaltado por Green (2012, 73):

[...] por meio de um envolvimento direto e positivo com os significados inerentes da música cujas delimitações eram negativas, os alunos teriam a experiência do potencial da autonomia da música que coloquei no início deste artigo: aquele aspecto teórico do significado musical, no qual o significado inerente liberta-se das amarras estreitas das delimitações previamente inquestionáveis; podendo, assim, revelar-se como contingente e capaz de se modificar.

Assim, os estudantes podem preencher a música com suas próprias delimitações e trazer um significado completamente pessoal e novo para a realização de cada tarefa, corroborando com sua expressão enquanto ser humano e colaborando significativamente com o seu desenvolvimento nas suas mais diversas áreas e vertentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, buscamos analisar as expectativas e as vivências musicais dos alunos do 3º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Saneamento e em Biotecnologia.

Os resultados encontrados através da realização de grupo focal demonstraram que houve um baixo nível de expectativas com relação ao ensino de música. Ressalta-se que a falta ou a precariedade das aulas de música vividas no ensino fundamental tiveram peso importante sobre as expectativas dos alunos no ensino médio.

Há que se comentar também que as turmas verificadas ingressaram durante a pandemia mundial da Covid-19, fazendo com que o primeiro ano de estudo fosse completamente remoto, desenvolvido através do Ensino Remoto Emergencial e mediado pelo uso de tecnologias digitais. Dessa forma, restou apenas um ano de aulas presenciais de artes, introduzindo uma nova realidade repleta de desafios e atividades.

Outro fator de relevância é que os alunos não escolheram qual linguagem cursariam e tiveram a oferta das duas linguagens simultaneamente, de maneira colaborativa e complementar. Dessa forma, frequentemente apareceram comentários sobre a área de Artes Visuais, mesmo não sendo objeto desse estudo. Em vários momentos ficou assente que o ensino conjunto das linguagens de Artes Visuais e de Música se fundiram de maneira complexa. Por vezes, os questionamentos sobre as aulas de música eram retornados com elementos das aulas de artes visuais.

Houve a menção da expectativa de que ocorresse um ensino tradicional de música, tecnicista, na qual os alunos seriam direcionados para um instrumento de sua escolha e haveria treinamento para posterior apresentação, como é feito corriqueiramente em várias escolas. Também foi relatado um imaginário advindo da cultura americana típica dos filmes musicais para essa faixa etária, com alunos se levantando na hora do almoço e realizando apresentação musical acompanhada de dança e coreografia.

Apesar da negativa em alguns momentos, foi perceptível a frustração velada do desejo de se, ter a oportunidade de tentar aprender, manusear ou explorar algum instrumento musical, reforçada pela rapidez e adesão com que alguns alunos

indicaram como conselho para a instituição no sentido da necessidade de aquisição de instrumentos e disponibilidade destes para os estudantes.

Mesmo com o ensino remoto, foi destacado pelos alunos da surpresa em produzir música. Para isso, e também como forma de se superar as limitações do ensino *on-line* e posteriormente da falta de materiais e instrumentos, grande parte do trabalho musical foi apoiado no uso de ferramentas digitais, como criadores de gravações e editores de áudios.

O protagonismo conferido aos alunos na produção musical foi evidente nas atividades comentadas por eles, como produção de rap, criação de instalações, gravações, análises, entre outros. Além disso, a formação e existência de uma banda composta exclusivamente por estudantes da instituição também refletiu significativamente esse papel ativo.

As baixas expectativas com relação às aulas de música apontaram para uma conjunção da falta de aulas de música de forma pregressa, como no ensino fundamental, com as restrições do momento pandêmico global e posteriormente do volume de atividades com que se deparam no retorno ao ensino presencial, fazendo com que seus esforços recaíssem sobre as entregas que lhes eram esperadas. Por outro lado, os relatos demonstraram surpresa com o protagonismo na produção musical e artística. O que deveria ser o óbvio, produzir música em uma aula de música, foi tido como algo novo. Ademais, ficou evidente que a junção das linguagens musical e visual para a produção de atividades desafiadoras e integradas proporcionou aos alunos uma experiência distinta, muito além do que haviam vivenciado até então.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria das Graças Moreira de et al. **Execução orçamentária e políticas de financiamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: 2016-2021**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27008>. Acesso em: 28 out. 2023.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, v. 18, n. 30, p. 5-5, 2007.

_____, Margarete (org.). **Jovens e músicas: um guia bibliográfico**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRAGA, Anke Waldbach. Visões de veteranos de um curso de licenciatura em Música comparadas às expectativas dos ingressantes. **Anais do SIMPOM**, n. 6, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. Nilo Peçanha e a Criação das Escolas de Aprendizizes Artífices No Contexto Da Primeira República (Eaas): 1910–1914. In: **7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós-Graduação em História Econômica (ABPHE-Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto-USP)**. 2018. Disponível em: http://www.abphe.org.br/uploads/Encontro_2018/DE_CARVALHO_NILO_PEÇANHA_E_A_CRIAÇÃO_DAS_ESCOLAS_DE_APRENDIZES_ARTÍFICES_NO_CONTEXTO_DA_PRIMEIRA_REPÚBLICA.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

CCBB, Centro Cultural Banco do Brasil. **Exposição Movimento Armorial 50 anos**. Disponível em: <https://ccbb.com.br/brasil/programacao/movimento-armorial-50-anos/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COTA, Denis Martino. **Aplicativos musicais**: uma reflexão sobre a inovação na educação musical. 126 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://web02.unirio.br/sophia_web/index.php?codigo_sophia=80948. Acesso em: 28 out. 2023.

DA FONSECA, Gabriel Cabral et al. As vozes de alunos do ensino médio acerca do ensino remoto emergencial: possibilidades e desafios na aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e32210817436-e32210817436, 2021.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002. DOI: 10.1590/S1517-97022002000100009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27880>. Acesso em: 29 out. 2023.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, v. 17, n. 21, 2014.

GOMES, E. D. Reflexões sobre o não dito na educação musical: um espaço a ser ocupado pela música contemporânea. **Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul**, v. 22, n. 1, p. 78-94, 2014.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Câmpus**. Goiânia, 2016. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/campus>. Acesso em: 16 mai. 2023.

_____. **Ensino Remoto Emergencial**. Goiânia, 2020. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/ere>. Acesso em: 19 set. 2023.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em saneamento**. Formosa, 2013. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tec-saneamento/CP-FOR>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. **Resolução CONSUP nº 09, de 1º de novembro de 2011**. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/resolucao092011.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALAGUTTI, Vânia Gizele. **O jovem e a aula de música: uma vivência para além da organização não governamental**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2016/disciplinas_dissertacoes/dissertacao_vania_gizele_malagutti.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARCELINO, Betsemens Barbosa de Souza. **A música e a sua influência na vida de jovens e adolescentes envolvidos no projeto Superhação: uma análise crítica do discurso**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2015.

MARQUES, Walter Rodrigues et al. A polivalência como banalização da educação no ensino de arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1?. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 29822-29841, 2021.

MATOS, Robson Kleber de Souza; BELEM, Rosemberg Cavalcanti. Música: formando tribos, constituindo identidades sociais. **São João del-Rei**, v. 14, n. 1, p. 1-14, mar. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n1/03.pdf>. Acesso: em 10 jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola –Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28.

PIETROBON, Mateus. Impacto das leis 11.769/2008 e 13.278/2016: pesquisa exploratória nos anais da ABEM de 2009 a 2019. In: **XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2021.

RAMOS, Sílvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano das crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 17, p. 779-786, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 26 abr. 2023.

RODRIGUES, Mathias Biscardi. **Tecnologia digital e aprendizagem de música no contexto da educação básica**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/215909/rodrigues_mb_tcc_ia.pdf?sequence=4. Acesso em: 11 jul. 2023.

ROÉFERO, Mileni Vanalli. FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES: uma possibilidade de redução dos malefícios da polivalência. **Revista NUPEART**, v. 20, n. 2, 2018, p. 47-60.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. **Aula de música e escola**: concepções e expectativas de alunos do ensino médio. 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16391>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014.

ZORZETO, Maria Christina. **Reflexão e leitura de instalações artísticas para o ensino da arte**. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/828/1/Reflex%C3%A3o%20e%20leitura%20de%20instala%C3%A7%C3%B5es%20art%C3%ADstica%20para%20o%20ensino%20da%20arte.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro para a pesquisa com o grupo focal

Tempo estimado: 40 minutos.

Manter um clima descontraído em todo momento. Explicar sobre a pesquisa e as questões éticas e legais antes de iniciar a conversa.

Iniciar com perguntas sobre as vivências pregressas de cada um.

Vocês gostam de música? O que vocês gostam de ouvir?

Já tiveram alguma experiência ou contato com manifestações artísticas como dança, teatro? Quais músicas envolvidas?

Se tocam algum instrumento ou cantam. Influenciado por quem? Família? Amigos?

Quando informaram a vocês que teriam aula de arte no primeiro ano, o que esperavam que iria acontecer?

E quando souberam que seria de música, como foi?

Tiveram ensino remoto? Como eram as aulas? Quais atividades fizeram?

Como foi para acompanhar as aulas remotas de música? E como foi o uso das ferramentas digitais?

Sobre as aulas de música (remotas e/ou presenciais), o que fizeram nelas?

Quais atividades que mais gostaram?

Quais atividades que não gostaram?

Quais as que realizaram com maior facilidade e quais foram as maiores dificuldades?

O que pensaram que nunca aconteceria na aula de música e aconteceu?

Você acha que poderia ter sido diferente?

Se pudesse deixar um conselho para os novos alunos, quais seriam? E se pudesse dar conselhos para a equipe de gestão?