

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JANE LINO BARBOSA DE SOUSA

**MÚSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: AS INTERFACES DO CURSO DE  
FORMAÇÃO EM ARTE EDUCAÇÃO - FAE**

Goiânia/GO  
2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E  
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

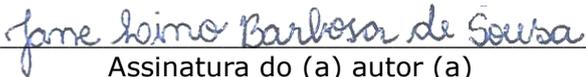
Nome completo do autor: **Jane Lino Barbosa de Sousa**

Título do trabalho: **Música e Formação Docente: as interfaces do curso de Formação em Arte-Educação – FAE.**

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento       SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 23 / 03 / 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

JANE LINO BARBOSA DE SOUSA

**MÚSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: AS INTERFACES DO CURSO DE  
FORMAÇÃO EM ARTE EDUCAÇÃO - FAE**

Dissertação apresentada à banca avaliadora como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Música, Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*. Mestrado em Música na Contemporaneidade, Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.

**Área de Concentração:** Educação Musical

**Linha de Pesquisa:** Música, Educação e Saúde.

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Leão

Goiânia/GO  
2016



Serviço Público Federal  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* - Mestrado em Música

**Ata da banca examinadora referente à defesa de trabalho final da candidata Jane Lino Barbosa de Sousa para a obtenção do título de Mestre em Música.**

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e dezesseis, às quatorze horas na sala de Webconferências do CIAR/UFG – Campus II, reuniu-se a banca examinadora da prova em epígrafe, indicada pela Coordenadoria de Pós-Graduação, aprovada pelo Conselho Diretor e designada pela Diretora da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, composta pelos professores doutores Eliane Leão (orientadora e presidente da mesa), Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa (UFG) e Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA) na qualidade de convidada do Programa de Pós-Graduação, para julgar o trabalho final da candidata Jane Lino Barbosa de Sousa, intitulado **“Música e Formação Docente: as interfaces do curso de formação em Arte-Educação-FAE”**. A Presidente da mesa declara abertos os trabalhos agradecendo a presença de todos. Assim, dá prosseguimento aos trabalhos passando a palavra à candidata para expor o seu trabalho escrito. Depois das arguições e respectivas respostas da candidato, a banca procede ao julgamento final anunciando o seguinte resultado:

Profa. Dra. Eliane Leão

APROVADA

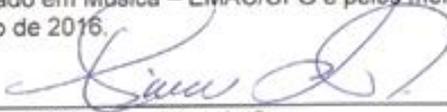
Prof. Dr. Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa

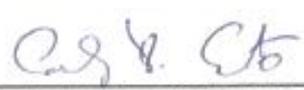
APROVADO

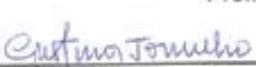
Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

APROVADO

**Jane Lino Barbosa de Sousa** faz jus ao título de MESTRE EM MÚSICA, área de concentração Música na Contemporaneidade, a ser concedido após a devida homologação do resultado pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG. Os integrantes da banca examinadora cumprimentam a candidata e nada mais havendo a tratar, a Senhora Presidente declara encerrada a sessão cujos trabalhos são objeto desta ata, a qual depois de lida e aprovada, será assinada pelo Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação *stricto-sensu* - Mestrado em Música – EMAC/UFG e pelos membros da banca examinadora.  
Goiânia, 31 de março de 2016.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eliane Leão  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa  
Membro

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho  
Membro

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antonio Marcos Souza Cardoso  
Vice-Coordenador de Pós Graduação *Stricto-Sensu* - Mestrado em Música - EMAC/UFG

*Dedico este trabalho à minha família, a quem tenho compartilhado experiências de vida e aos colegas de jornada que lutam incansavelmente para a democratização do ensino das Artes na escola, enfrentando as disparidades que cercam o ensino público no país.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus pelo cuidado, sustento e amor incondicional em todo os momentos, me proporcionando mais uma vitória nos estudos.

À minha orientadora, Eliane Leão, por ter aceitado dirigir esse estudo, pela confiança, seriedade e compromisso na pesquisa, que resultaram em experiências excepcionais.

À minha família pelo carinho, orientação e proteção, que ultrapassaram os limites territoriais.

A minha mãe, Júlia Sousa, pelas palavras sábias e amor incondicional.

À minha irmã, Juliane Sousa, que despertou em mim o interesse para o ingresso no curso e por ter me auxiliado em todo o percurso.

À minha nova família da Igreja Batista do Setor Universitário e ao Pastor Clécio Bezerra, pelo acolhimento, cuidado, amor e cobertura em orações.

Aos sujeitos do curso FAE, que colaboraram para os estudos.

Aos professores da EMAC (Fábio Oliveira, Carlos Costa, Ana Guiomar, Magda Clímaco e Nilcéia Prótasio) que me proporcionaram grandes desafios com a pesquisa em música e dirigiram com excelência os processos educativos.

Aos colegas de turma, que desafiam o espaço/potencial com pesquisas inovadoras em música, em especial à Fernanda Vasconcelos, Fábio Amaral e Marciley Reis, a quem atribuo grande aprendizado com suas experiências.

E, a todos, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE IMAGENS</b> .....	vi
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	vii
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	viii
<b>RESUMO</b> .....	ix
<b>ABSTRACT</b> .....	x
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. MÚSICA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES</b> .....	11
1.1 CURRÍCULO DE MÚSICA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	19
1.2 O PARFOR NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA ....	25
1.3 O ‘AMIGO DA ESCOLA’ E O ‘PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO’ .....	35
<b>2. O ENSINO DAS ARTES NO SUL E SUDESTE DO PARÁ</b> .....	41
2.1 O CURSO DE FORMAÇÃO EM ARTE-EDUCAÇÃO – FAE.....	45
2.2 A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	55
2.3 AVALIAÇÃO EM ARTES.....	61
<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	65
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	67
3.2 FERRAMENTA PARA COLETA DE DADOS.....	68
<b>4. ANÁLISES DOS DADOS</b> .....	73
2.1 EXCERTOS E ANÁLISES PARCIAIS.....	73
4.2 ANÁLISE FINAL DOS EXCERTOS RESULTANTES DAS ENTREVISTAS.....	143
4.3 RESPOSTAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO FAE.....	144
<b>5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	166
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	178

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01- AGOGÔ .....	23
IMAGEM 02- CAXIBAÇA .....	23
IMAGEM 03 - CABULETÊ.....	23
IMAGEM 04-CURIMBÓ.....	23
IMAGEM 05- BONGÔ SAPÔ .....	23
IMAGEM 06- EFEITO SONORO SERINGA .....	23
IMAGEM 07 - INSTRUMENTOS MUSICAIS .....	39
IMAGEM 08 -INSTRUMENTOS MUSICAIS .....	39
IMAGEM 09- TECLADO .....	39
IMAGEM 10 -TAROL.....	40
IMAGEM 11- VIOLÃO.....	40
IMAGEM 12- BONGÔ .....	40
IMAGEM 13- TUBA .....	40
IMAGEM 14- VIOLÃO E TAMBOR .....	40
IMAGEM 15 - CURSO FAE .....	54
IMAGEM 16- CURSO FAE.....	54
IMAGEM 17- CURSO FAE.....	54
IMAGEM 18- CURSO FAE.....	54
IMAGEM 19- CURSO FAE.....	54
IMAGEM 20- CURSO FAE.....	54
IMAGEM 23 - CURSO FAE.....	54
IMAGEM 24 - CURSO FAE.....	55
IMAGEM 25 - CURSO FAE.....	55
IMAGEM 26 - CURSO FAE.....	55
IMAGEM 27- CURSO FAE.....	55
IMAGEM 28 - CURSO FAE.....	55
IMAGEM 29 - CURSO FAE.....	55
IMAGEM 30 - CURSO FAE.....	55
IMAGEM 31 - CURSO FAE.....	55
IMAGEM 32 - CURSO FAE.....	55

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 01. DOCENTES ATUANDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	30
TABELA 02. DISCIPLINA DO CURSO FAE/MÚSICA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	53
TABELA 03. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS ALUNOS.....	152
TABELA 04. CARÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO.....	163

**LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 01. ALUNOS CURSANDO O <i>PARFOR</i> EM 2014.....	175
--	-----

## RESUMO

Trata-se esta dissertação de uma pesquisa sobre a formação de professores que atuaram ensinando música na educação básica, no curso elementar de Formação em Arte Educação – FAE, ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A pesquisa é Qualitativa, um *Estudo de Caso*, com coleta de dados feita na turma concluinte do curso FAE/Música, *via* entrevistas *semi-estruturadas* (PÁDUA, 2000). Foram entrevistados um (01) coordenador, quatro (04) professores e dezessete (17) alunos. As entrevistas gravadas em áudio e foram transcritas. Também constituíram os dados, os documentos do curso FAE, disponibilizados pelo Núcleo de Arte Educação do Sul e Sudeste do Pará - NAESSP. Objetivou-se discutir o tema e as leis que regulam o ensino de música no Brasil, com base no referencial teórico da área. Pressupôs-se que a música na escola deve ser objeto de estudo, com conteúdo específico da *linguagem*; o professor de música deve ter formação adequada segundo a Lei de Diretrizes e Bases, que rege a educação nacional. A pesquisa pretendeu trazer contribuições para os processos formativos de professores das instituições públicas e privadas, suscitando o debate de suas práticas através das discussões dos estudos de música na escola. As análises dos dados resultaram da apresentação dos *Excertos* das entrevistas conduzidas, seguidas das *Análises Parciais* que levaram às *Análises Finais*. O perfil dos alunos formados pelo curso FAE, bem como a formação musical dos alunos, foram apresentados. Apresentou-se, nas Considerações Finais, o desdobramento da prática educativa e os resultados decorrentes da ação pedagógica realizada e observada. Concluiu-se que é preciso defender a prática e ensino da música na escola básica e a democratização deste ensino. Indica-se, a partir dos resultados, que não se pode conformar com o quadro precário de ensino de música feito por profissionais não licenciados em música. Recomenda-se lutar e defender a formação regional de professores de música, em cada contexto, pois a demanda por estes profissionais é muito alta. A história dos subsequentes fatos estudada, a do curso FAE/PA, resultou numa feliz alternativa que paraenses encontraram para implementar a formação de seus professores em Artes; mas não se trata de afirmar que a formação foi adequada para o exercício do docente músico. Entende-se que em lugares onde não há essa opção, os improvisos são mais agravantes e se observa que se repetem, por necessidade, no ensino das Artes. Defende-se a oferta das Licenciaturas Plenas que possam sanar os problemas de preparação formal do professor de música. Espera-se que o compromisso com a educação musical venha acompanhado da responsabilidade de solucionar os problemas contextuais, com a incorporação do ensino de licenciatura plena pelas IES (ensino superior).

**Palavras Chave:** Formação de Professores, Música, Educação Básica.

## ABSTRACT

This dissertation is a research on the training of teachers who worked with teaching music in elementary education in a course named Training in Art Education - FAE, offered by the Federal University of the South and Southeast of Pará. The research is Qualitative, a Case Study, with data collection made in class with a group who finished the course FAE / Music, *via semi-structured* interviews (PÁDUA, 2000). It was interviewed one (01) coordinator, four (04) teachers and seventeen (17) students. The interviews recorded in audio, were fully transcribed. Also constituted the data, FAE original documents provided by NAESSP. The objective was to discuss the theme and the laws that regulate the teaching of music in Brazil, based on the theoretical framework of the area. It was assumed that the music in school should be studied, with specific content of language; and that the music teacher must have adequate training in the Law of Guidelines and Bases, indicated by the governing national education's rules. The research aimed to bring contributions to the formative process of training teachers in public and private institutions, raising the debate of its practices through discussions of music studies at school. The analysis of the data resulted from the presentation of *Excerpts* resulting from interviews conducted, followed by *Partial Analyzes* that led to the *Final Analysis*. The profile of students formed by FAE course as well as the musical training of students, were presented. It is argued, in concluding remarks, the unfolding of educational practice and the results arising from realized and observed pedagogical action. It was concluded that it is necessary to defend the practice and teaching of music in primary schools and the democratization of this teaching. It is indicated from the results that one can not conform to the precarious context of music education conducted by non music professionals. It is recommended to fight and defend the regional training of music teachers, in each context, since the demand for these professionals is very high. The history of subsequent events studied, the FAE / PA course, resulted in a happy alternative Pará found to implement the training of their teachers in Arts; but it is not adequate training for the practice of a music teacher. It is understood that in places where there is no such option, the improvisations are more aggravating and tend to repeat themselves, by necessity, in the school of Arts. We recommend the implementation of undergraduate degrees in music teaching capable of resolving the basic training problems. It is expected that the commitment to music education is accompanied by responsibility to solve contextual problems, incorporating the undergraduate degrees by the system of higher education.

**Keywords:** Teacher Education, Music, Primary and Secondary Education.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da música na educação básica, especificamente da formação do professor de música do sul e sudeste Paraense, no curso de Formação em Arte-Educação – FAE/Música. Consiste em um *Estudo de Caso*, de abordagem qualitativa, propondo compreender os aspectos que tem norteado a formação do professor/aluno e o desdobramento de sua prática educativa. O proposto, inicialmente, segue uma visão geral do ensino de música na escola básica, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, tendo como base teórica as obras de educadores musicais e as discussões resultantes de artigos científicos sobre o papel do professor que trabalha com a música na escola. A importância da formação musical do professor para atuar no ensino da disciplina música, no ensino formal, é a hipótese que norteia esta pesquisa. A verificação sobre o que acontece quando o professor ensina música sem formação musical (a promovida pelas licenciaturas), resultará da análise dos dados coletados neste *Estudo de Caso*.

A música é uma das belas manifestações da humanidade. Diversos são os filósofos e amadores que expressam sua percepção sobre a música. Ellmerich (1997, p. 15) expressa a visão de alguns pensadores e expõe Confúcio, que diz que as palavras podem mentir, os homens podem fingir, mas somente a música é incapaz de nos enganar. Cita Beethoven que descreve a música como a manifestação mais convincente de toda sabedoria e filosofia e aponta Lutero, que se refere à música como a arte dos profetas, como a única arte além da teologia que tem o poder de acalmar as agitações da alma e afugentar o demônio.

Da antiguidade à contemporaneidade, com intensidades diferenciadas, a sociedade expressa, significativamente, a música em suas atividades cotidianas. A música de diversas épocas e diversos contextos, é citada nas reportagens jornalísticas e nas novelas; ocupa espaços em supermercados e no comércio; e promove resultados de acordo com os objetivos esperados. Atualmente no Brasil, as pesquisas em música têm crescido consideravelmente, sejam nos seus aspectos de cognição musical, nos performáticos, sonoros, educativos, filosóficos, políticos e sociais, como nos mais variados espaços que permitem pesquisa em música.

Na escola de educação básica, objeto dessa pesquisa, a música é manifestada, é ensinada e utilizada com fins diversificados. Neste ano de 2016, de acordo com a Lei Federal 13.278/16 as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro tornaram-se conteúdo obrigatório nos currículos dos diversos níveis da educação básica como a visão do profissional específico para o desenvolvimento de cada área. O que se observa, é que há uma grande tendência para utilizar

o professor polivalente no ensino das Artes, como era feito na década de 90. Constata-se, ainda, que o artista (músico amador) assume a função do educador, na maioria dos casos. Sobre essa questão, esta pesquisa defende a premissa de que a música na escola, quanto ao conteúdo programado, deve ser ensinada com conteúdos específicos da área e por um profissional capacitado. No entanto, não deve deixar de promover as atividades já tradicionais, como as de comemorações das festividades e datas cívicas, os jogos esportivos, bem como todas aquelas que fazem parte da rotina escolar, respeitados os contextos em que os alunos estão inseridos. O que se defende, especificamente, é que os conteúdos de música devam ser considerados e desenvolvidos por profissionais da área, visando o desenvolvimento cognitivo musical do aluno, já que a lei de obrigatoriedade do ensino trata de garantir que os conteúdos de música sejam ensinados.

Dentro desse contexto teórico sugerido, ressalta-se a importância da formação do professor de música para atuar na educação básica. Defende-se que o professor Licenciado em Música assuma a docência da disciplina na escola regular. Nessa perspectiva, pode-se observar, na prática e nos diversos contextos educacionais das diferentes regiões brasileiras, a ausência de formação e oferta de professores de música para educação básica. Aliás, “...um problema grave enfrentado pela área de Arte é sem dúvida o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior” (BRASIL, 1998 p. 29). Nos últimos dez anos, o governo federal tem lançado diversas propostas para amenizar essa situação, isso pode ser evidenciado no Censo Escolar com o crescente avanço no número de licenciados nas redes públicas e particulares da educação básica no país.

No Brasil, as regiões norte e nordeste, se comparadas às demais regiões, ainda sofrem consideravelmente com essa situação, como apontam os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP. No Pará, nas regiões sul e sudeste, as dificuldades não são diferentes. Pode-se ressaltar que os músicos que assumem a docência com o ensino de Artes/Música, se sente prejudicado significativamente com a falta de oportunidades de formação específica. A oferta de cursos de nível superior se concentra na capital do estado Belém/PA e em suas proximidades, o que dificulta muito o acesso aos interessados dos interiores do Pará. Mais ainda, existem os complicadores como as questões socioeconômicas que envolvem residir o professor em outra cidade que não a do vínculo empregatício, bem como as políticas de ingresso nos cursos e a aquisição de instrumentos musicais.

Tendo em vista este contexto acima exposto, pode-se destacar, com este *Estudo de Caso*, a oferta de um curso distinto que tem alterado o modo de pensar a oferta da arte na escola e influenciado a prática educativa do professor que trabalha com Artes na região sul e sudeste do

Pará. Trata-se do curso de Formação em Arte Educação – FAE. A proposta do FAE é para o nível elementar, ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA; e promove o conhecimento sobre as linguagens artísticas, priorizando o ‘fazer/pensar sobre a arte, a experimentação e a orientação para a prática educativa’.

Este estudo, em particular, aborda um tema polêmico, de interesse inclusive de outras regiões do país, pois apregoa-se, no contexto da academia, que é o profissional especializado em sua linguagem artística ou em Educação Artística o que deve assumir o ensino das disciplinas na escola. Na realidade, o que se observa a partir desta experiência, é que o inverso acontece: - são os professores sem formação artística que têm assumido o ensino nas escolas do sul e sudeste do Pará. Portanto, tem-se a oportunidade de observar que o curso FAE têm interferido significativamente na prática educativa, apesar de não ter como pré-requisito, quando da contratação de professores envolvidos, que estes sejam licenciados em suas disciplinas específicas. Mas a oferta do curso já é um passo para outros avanços.

Nessa perspectiva, objetivou-se com esta pesquisa de *Estudo de Caso* dos resultados do curso FAE, analisar os processos que consolidaram a formação desses professores/alunos, uma vez que foram esses profissionais os que assumiram a docência da disciplina de Arte/Música nas escolas. A proposta consistiu em analisar a estrutura do curso FAE, ressaltando quais foram os seus objetivos; qual a formação dos professores que lecionam nele; para que público o curso estava sendo direcionado; o perfil dos alunos que dele participaram; e ainda, a análise do processo de formação musical dos alunos.

Mais detalhadamente, como Objetivo Geral, buscou-se pesquisar a formação do professor de música no sul e sudeste paraense através do curso FAE e os fatores que consolidam esse processo. Como Objetivos Específicos, buscou-se: 1- Analisar a estrutura do curso FAE e seus objetivos, bem como a ementa das disciplinas ofertadas no curso, plano de curso, proposta pedagógica, e possíveis documentos que pudessem enriquecer esta pesquisa; 2- Verificar a formação dos professores que lecionam no curso; 3- Identificar para que público o curso foi direcionado e qual o perfil dos alunos que participam dele; 4- Analisar o processo de formação musical dos alunos; e 5- Analisar os desdobramentos do curso FAE na prática escolar do professor/aluno concluinte.

Os sujeitos da pesquisa foram 04 (quatro) professores, 17 (dezessete) alunos e o coordenador do curso FAE, bem como os documentos significativos para análises, tais como grade curricular, ementa das disciplinas, relatórios dos grupos de estudos, reportagens e todos os documentos de interesse que surgiram durante a coleta de dados.

O método para coleta de dados utilizado com os sujeitos da pesquisa foi *entrevista semiestruturada*, que foram transcritas e podem ser apreciadas. Esse método justifica-se pela eficácia na coleta de informações que, muitas vezes, não estão explícitas nas questões fechadas (outra forma de questionário) apresentadas pelo entrevistador. Pretende-se, com este instrumento de coleta, visualizar toda informação que ajude a compreensão dos processos formativos do curso FAE, bem como seus desafios e possibilidades resultantes da prática cotidiana.

Quanto ao conteúdo utilizado no ensino da música nas mais diferentes propostas escolares, sabe-se que a música ministrada na escola de educação básica é praticada como proposta diferenciada da ministrada nos conservatórios e em escolas específicas de música. De um modo geral, a música ensinada na escola é proposta para trabalhar a sensibilidade do ser, a receptividade e a descoberta da importância do som, sem o compromisso de aprofundar a cognição dos elementos e das formas musicais, sem o objetivo de formar e/ou preparar o musicista profissional. No conservatório, prepara-se o *performer* e, na escola básica, o *apreciador de música*.

No entanto, entende-se que o bom *apreciador de música* deve aprender ‘conteúdos musicais mínimos de performance de algum instrumento e /ou canto’; e, portanto, a primeira proposta deve estar inserida na segunda. Não há como formar o *apreciador de música* sem um certo nível de conhecimentos musicais. A *linguagem* musical deve ser vista e ensinada como conteúdo mínimo para que os professores despertem nos alunos a sensibilização ao som de forma prazerosa, e que possibilitem e promovam nos alunos a oportunidade de ingressar nos cursos de nível superior em Música, caso for essa a sua área de interesse. Assim como a escola formal prepara os alunos com conteúdo para cursarem o nível superior (em Matemática, Geografia, História, entre outras áreas de conhecimento), esta mesma escola formal, tem que proporcionar ao aluno interessado em cursar Música, com conteúdo necessários ao seu sucesso no ingresso no mesmo sistema. Sobre isso Marques e Brazil (2014) esclarecem explicitamente a importância de inserir conhecimentos teóricos musicais básicos na escola, e questionam a respeito disso. Segundo os autores:

...se os futuros artistas devem aprender Matemática, Física, Geografia e etc., por serem instrumentos imprescindíveis de compreensão do mundo, por que os futuros matemáticos, físicos e geógrafos não deveriam aprender Artes, que é área de conhecimento e também imprescindível para compreensão do mundo? (MARQUES e BRASIL, 2014, p. 68)

Essa defasagem ocorre em muitos cursos. Isso está ligado mais às políticas públicas educacionais e às relações de poder que definem os conhecimentos prioritários do que à importância das linguagens artísticas como instrumentos imprescindíveis para compreensão do mundo. A preparação para todos os cursos, nas mais diversas áreas começa no ensino básico e fundamental. Não se pode afirmar que um matemático, um geógrafo, um físico ou os músicos iniciarão a aprendizagem de suas áreas específicas na academia. No terceiro grau o ensino é avançado e aprofundado, envolvendo pesquisa, extensão e produção de conhecimentos. O curso superior aprofunda os conteúdos específicos de cada área; trata-se de dar continuidade aos assuntos que já foram estudados nos graus anteriores, pois que a formação inicia-se na educação básica, com os saberes iniciais sobre a questão.

O curso superior de Música, bem como o de outras áreas exige pré-requisitos do aluno visando a aprendizagem; e, portanto, vê-se, nos vestibulares dos institutos de música a adoção de testes específicos com conteúdos musicais para o ingresso do candidato ao programa superior. O curso superior de Matemática não ensina a contar ou trabalhar as quatro operações, assim como o de Letras/Português não vão ensinar o que é verbo ou preposição; da mesma forma, o curso superior de música não deve ensinar rudimentos da leitura, da escrita musical e a iniciação aos instrumentos. Portanto, se o vestibulando de música não tiver conhecimentos técnicos mínimos sobre música, por causa da sua escola de segundo grau que não o preparou para tal desempenho, haverá de procurar onde e como estudar conteúdos específicos da área; terá que procurar por instituições que ofertam estes conteúdos, para se preparar para ingressar no curso superior. Definitivamente, caso não tenha aprendido estes conteúdos antes, não estará apto a cursar o terceiro grau de música.

A partir destas análises, sabe-se que esses alunos de música têm que se preparar de forma diferenciada que os alunos das outras áreas, pois que precisam recorrer (no curso pré-vestibular) a preparações específicas em contextos onde o segundo grau não providencia o ensino de música nas escolas. Ademais, com as Artes, em geral, acontece o mesmo que com a música; não há ofertas de preparação no ensino básico. Assim, os candidatos aos cursos superiores nas linguagens artísticas encontram muita dificuldade em serem aprovados se não tiverem vindo de escolas específicas de Artes, uma vez que os cursos de arte também aplicam teste de habilitação específica.

A escola básica ainda encontra dificuldades para tratar dos conteúdos musicais; e, assim, resulta que os cursos de formação superior acabam restringindo sua prática formativa a conteúdos básicos. O que é um erro. Os currículos dos cursos de terceiros graus não são currículos para ensino de conteúdos básicos e/ou fundamentais. Assim:

...os estudantes que chegam ao primeiro ano dos Cursos Superiores de Arte muitas vezes estão totalmente desprovidos do “básico” na área de Arte: desconhecem conceitos e práticas elementares na área de atuação escolhida e têm enorme defasagem em relação às áreas teóricas de conhecimento que entrelaçam as práticas artísticas [...] não raramente os Cursos Superiores de Arte têm de começar do zero, iniciar um processo de ensino e aprendizagem a partir de questões elementares, e, quando há conhecimento anterior, é necessário fazer uma retomada completa do pouquíssimo conteúdo que os estudantes trazem dos anos anteriores (ainda que essa não seja uma realidade exclusiva dos Cursos Superiores na área de Artes, acreditamos que ser nesta área que essa situação mais se perpetua e se retroalimenta). (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 65, grifo dos autores)

É preciso promover, no caso de ensino de música mais do que ‘música de festividades’, ‘música para lavar as mãos’, ‘música nas refeições’, mesmo que respeitados os contextos do aluno. A música enquanto ferramenta, - ou como meio favorável ao ensino de outras disciplinas -, sem dúvida, dá ao processo pedagógico mais dinamismo e promove prazer, bem como disponibilizará aulas mais significativas, agradando aos alunos envolvidos. Todavia, este aspecto ‘subordinado’ do ensino da disciplina acaba destruindo o mais importante que se pode fazer com o ensino musical na escola, que é o ensino de seus conteúdos específicos, sistematizados em temas e elementos musicais que levam ao aprendizado musical. Defende-se a inserção de conteúdos consistentes que englobem a complexidade do fazer/pensar sobre as Artes. Poder-se-á chegar, em algum momento desta discussão acadêmica, à defesa da tese de que ‘*a música não consiste somente de mais uma linguagem*’, pois ela tem seus sistemas de comunicação e produção de conhecimentos próprios, indo mais além do conceito de uma simples, ou mais uma, linguagem.

Sem dúvida, as Artes constituem papel importantíssimo para a formação humana. Não há dúvidas da relevância das *linguagens* artísticas; o que se pode questionar a esse respeito é até que ponto as escolas dão espaço para o ensino das Artes e qual é o real interesse pelas Artes (e agora refere-se aqui, às quatro *linguagens* asseguradas nos PCNs e RCNEI – *Música*, Artes Visuais, Teatro e Dança) na escola de educação básica. Para Penna (2002) a reduzida prática de ensino da música na escola atribui-se à falta de espaço ou de reconhecimento de seu valor; e, também, ao fato de que a educação musical não é reconhecida nas escolas como merecedora de um espaço de trabalho próprio. Ressalta-se:

...algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das escolas regulares – turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc. – optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumentos.

Sem dúvidas, as condições salariais e de trabalho influem nessa situação. (PENNA, 2002 p. 17)

As condições salariais e de trabalho na escola de educação básica, em grande maioria, não apresentam um ambiente profissional atrativo. Sem generalizar, mas entendendo as particularidades de cada instituição educacional pública, e suas estratégias pedagógicas para amenizar as situações de carência nas suas instalações (infra-estrutura precária), pode-se relatar a existência de salas superlotadas, relatos de cargas horárias exaustivas, falta de plano de cargos e salários e progressão na carreira e ausência de materiais.

Com certeza esse aludido espaço não é o mais adequado, se comparado às escolas específicas de música. Estas, podem proporcionar às vezes o mesmo salário, mas com condições bem melhores, tais como a redução de alunos por turma, um espaço adequado (em grande maioria), o acesso a instrumentos musicais e, conseqüentemente, uma infra-estrutura mais adequada. Essa discussão não é para justificar a ausência da música na escola básica sobre uma ótica pessimista e conformista, mas para compreender os contextos que têm promovido a significativa ausência dos estudos de música na escola. Este quadro faz parte da falta de políticas públicas educacionais para área.

Tendo em vista esta perspectiva, pode-se citar Freire (1996), na sua declaração de insatisfação diante da impossibilidade de não poder mudar o mundo, em que propõe análises da realidade, uma vez detectados os problemas das áreas de ensino. E como nós músicos, diante das dificuldades que enfrentamos, o autor não se acomoda. Vejamos:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga, tal qual, tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser, não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-datado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 1996 p. 75 e 76)

Nesta conceituação de raiva pelos problemas analisados na nossa realidade e a possibilidade de propor mudanças, pode-se dizer que a música, como disciplina que leva ao desenvolvimento cognitivo do aluno, precisa ocupar seu espaço na educação básica. É preciso

enxergar as dificuldades que o nosso contexto apresenta e lutar por melhorias. O cenário se constituiu historicamente e é preciso buscar condições melhores. Seria muita ingenuidade esperar que o ensino da Música fosse recebido no currículo regular, de forma privilegiada, neste contexto de tantas carências institucionais no sistema de ensino brasileiro. Disciplinas como a biologia e/ou física, entre outras, também diagnosticam que há a falta de laboratórios que comprometem a qualidade do ensino; consistindo assim, a falta de condições, uma realidade similar para as demais disciplinas, que apresentam suas queixas.

A falta de infraestrutura atinge a todos os professores, que apesar da falta de apoio do sistema educacional, planejam aulas significativas. Acredita-se que o professor de música deva assumir sua postura dentro dessa realidade, lutando por condições favoráveis para o ensino de música nas escolas, uma vez que a lei de obrigatoriedade a seu favor já está vigente.

É importante assumir uma posição propositiva, deixando de lado os lamentos sobre o que falta ainda para melhorar a qualidade do ensino da música. Sabe-se o que não se tem, da quantidade excessiva de alunos por sala, da falta de material didático, entre outras coisas. A situação do sistema educacional brasileiro ainda precisa melhorar. Identifica-se como natural os sentimentos de impotência, de raiva, de indignação quanto às condições precárias de trabalho a que são submetidos os professores; mas, de outra forma, que essa indignação não impossibilita (dentro das limitações observadas) o desenvolvimento de um trabalho significativo, visando à busca de melhorias para o contexto do ensino da música como disciplina imprescindível para o desenvolvimento do aluno. Observa-se que:

Nós mesmos somos, aliás, os efeitos e os produtos de um processo de reprodução, mas somos também seus produtores, porque, se assim não o fosse, o processo não poderia continuar. Além do mais, uma sociedade é o produto das interações entre os indivíduos que a compõem. (MORIN, 2005 p. 66)

É por essa característica humana, que se deve buscar por mudanças e deixar o aspecto pessimista, lutando por condições favoráveis. Pode-se observar que vários educadores no Brasil, considerando as suas limitações, desenvolvem trabalhos significativos com os seus alunos; e, muitos desses resultados estão sendo expostos nos mais variados espaços, acadêmicos e artísticos. Em Goiânia/GO, tem-se o exemplo do professor Fábio Amaral (2014.a), que desenvolve um trabalho significativo nas escolas públicas de educação básica com o ensino coletivo de violão (*ibidem*, 2014.b) enfrentando as dificuldades cotidianas da escola pública. É importante que a sede de mudança seja forte e precisa quanto à necessidade de melhorar a educação pública. As aulas e os professores de música têm muito a contribuir a

partir da prática e vivência musical; e, a oferecer, com suas sedes de mudança, dando exemplo com seus trabalhos envolvidos nessa teia complexa da educação, do sistema de ensino brasileiro.

Brito (2003, p. 57) defende a ideia de que é preciso ter música na escola, por que é uma maneira de se comunicar e expressar, um modo de expressão artística que lida com a estética e a criatividade. Penna (2003, p. 77) diz que a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. Para Bastian (2009, p.115) a música estimula a competência social, as crianças aprendem que o ser humano não vive sozinho, mas faz parte da sociedade, cujos membros tendem a se relacionarem. Korllreutter, citado por Brito (2001, p. 26) diz que a linguagem musical é o meio de ampliação da percepção e da consciência, que contribui para superação de preconceitos. A música é uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade. Leão (2013), diz que a educação musical continuada contribui para o desenvolvimento cognitivo musical:

O cérebro comanda os processos subjacentes e todas as sustentações de plasticidade que porventura surgirem a partir do estímulo e da prática musical elaborada, a longo prazo, numa educação musical continuada” (LEÃO, 2013, p. 110).

A hipótese deste *Estudo de Caso* é de que se precisa ter música ensinada na escola e profissionais capacitados para desenvolver os estudos específicos da linguagem. Não se pode admitir improvisos e superficialismo do ensino; é preciso buscar melhorias, mas enquanto a ausência do professor de Música para atender a educação básica for significativa, muitas situações serão evidenciadas.

O curso FAE é uma das respostas evidentes para compreender como o arte-educador (sem formação específica) do sul e sudeste do Pará, têm buscado por formação, mesmo que a nível elementar. A FAE empregado em Marabá/PA, tem assumido uma função importante na prática educativa do arte-educador da região. Esses resultados estão expostos nos dados da pesquisa e podem ser apreciados.

A proposta de análise iniciou-se com a identificação e apreciação parcial dos *Excertos* das entrevistas, seguido da análise dos documentos coletados sobre o curso. Posterior a isso foi feito o cruzamento dos dados, traçando o perfil dos alunos do curso FAE. Dados referentes à formação de professores na educação básica, fornecido pelo INEP através do Censo Escolar, foram analisados de modo a compreender a perspectiva de arte-educadores formados na região.

O primeiro capítulo trata da Música enquanto disciplina com as disposições legais; o currículo de música e a importância dos saberes da terra, que apregoam o conceito de “músico” àquele que lê partitura; os dados do Censo Escolar e a situação do quadro docente; o ‘Plano de Formação de Professores – PARFOR’ e o ensino de música no programa ‘Mais Educação’, ambos do Governo Federal.

O segundo capítulo expõe a identificação do espaço da pesquisa, descrevendo a estrutura do curso FAE; o quadro dos arte-educadores do sul e sudeste do Pará e suas ações no contexto escolar; a prática educativa do professor de música com ações significativas a serem desenvolvidas na escola e as políticas públicas educacionais desenvolvidas para o ensino das Artes.

O terceiro capítulo, trata-se da metodologia da pesquisa, com o esclarecimento das abordagens, dos procedimentos no Comitê de Ética; do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE aplicado na pesquisa; das ferramentas para coleta de dados e do processo de análises; do significado da pesquisa enquanto fonte de conhecimento e reflexão do espaço/tempo/localidade.

O quarto capítulo é o relato da análise de dados. Apresenta-se os excertos com análises parciais; o perfil dos alunos formados pelo curso FAE, bem como a formação musical dos alunos; o desdobramento da prática educativa e os resultados decorrentes da ação. O quinto capítulo refere-se às Considerações Finais, seguidos das Referências.

O resultado desta pesquisa apresenta um material significativo para promover a reflexão e a compreensão dos desdobramentos da inserção do ensino da música na escola e, principalmente, sobre a formação de arte-educadores e suas práticas educativas. É, sem dúvida, um material rico para que seja apreciado e incluído nas discussões junto às instituições de ensino superior da região, no sentido de ofertar a graduação nas linguagens artísticas para o sul e sudeste do Pará, principalmente, a música.

## 1. MÚSICA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES

A música é uma das manifestações humanas mais antigas e é manifesta no espaço sonoro nos mais variados contextos da sociedade. Para o musicólogo Kerman (1985) a música tem significado, nada mais do que ela mesma, significando uma organização sonora. Que ela não é o reflexo da sociedade, mas que ajuda a sociedade a existir.

Por tratar-se de uma das criações artísticas do homem, constituinte de uma consistente produção de conhecimento possível de ser observada e comprovada pela organização da sociedade, a música transformou-se significativamente no decorrer dos tempos, nas temáticas de instrumentação, interpretação, performance, percepção, notação e criação. A música expressa e ajuda a constituir as relações humanas. Bastian (2010, p.37) diz que a música não é só irrenunciável, mas também insubstituível! Ou como apregoa Hugo, *apud* Bastian (2010 p. 37): “...a música expressa o que não pode ser dito e o que é impossível silenciar”.

No decorrer da história, diversos conceitos têm sido elaborados, com argumentações que contemplam a complexidade da *linguagem* musical. Para Priolli (1984, p. 06), música é a arte dos sons, combinados de acordo com as variações de altura, proporcionados segundo sua duração e ordenados sob a lei da estética. Penna (2010, p. 20) entende a música como uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som. Cage *apud* Brito (2003, p. 27) diz que a música não é só uma ideia de compor sons e silêncio, mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. Brito (2003, p.26) enfatiza a necessidade de estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio.

Sobre o silêncio concorda-se, com Benenzon (1988, p. 14), que não existe silêncio absoluto, mas que algo pode ser mais silencioso que outro, sendo o conceito de silêncio absoluto inexistente. Reafirma-se que:

O silêncio, tal como o conhecemos, traduz como fenômeno eminentemente humano e está relacionado quer seja as nossas limitações fisiológicas na percepção dos sons, quer seja no seu caráter estrutural na música enquanto censura ou pausa de alguma ideia musical num dado contexto da composição (MENEZES 2003, p. 19).

Dentre os conceitos expostos, entende-se que a linguagem musical não se restringe a elementos e/ou signos estruturados dentro de determinado padrão, e que não há existência de

silêncio absoluto, mas que a música é extensa e incorpora as mais variadas sonoridades expostas pela humanidade e natureza.

O som representa a vida, expressão e movimento. Vieira (2009, p. 12) diz que a arte é uma “estratégia evolutiva e adaptativa de toda espécie viva, afirma que todas as coisas recorrem a algum tipo de critério artístico para poder sobreviver”, sejam com expressões sonoras, corporais, visuais e teatrais. Para Brito (2003, p. 35) o envolvimento com o universo sonoro dos bebês começa antes do nascimento, ainda na fase intrauterina, com os sons do sangue que flui nas veias, a respiração, a movimentação do intestino e os batimentos cardíacos.

Mesmo que seja indiscutível a presença das Artes na vida dos seres vivos, é preciso proporcionar estudos específicos para a área. Sem dúvidas as Artes representam uma importante linguagem de compreensão/expressão do mundo, pois que é resultado do conhecimento humano expressado através da criação; por isso são sentidas, apreciadas e identificadas pelos outros seres humanos que delas desfrutam. No Brasil, a música faz parte das orientações legais desde o século XIX com diversos propósitos e objetivos. Em 1996, com a Lei Federal 9.394/96, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o ensino da música é assegurado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e no Referencial Curricular para Educação Infantil – RCNEI, publicados em 1998.

A música é ensinada e tem seu espaço no currículo da escola, com as outras artes, prevalecendo o conceito de polivalência. Ao tratar-se do ensino de Artes, entende-se que as linguagens exigem domínio próprio e não apenas o ensino que gera um conhecimento superficial. Para Figueiredo (2010, p. 02) “...a superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações”.

Em agosto de 2008 a LDB sofreu uma alteração com a lei 11.769/08 que trata da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de Artes. Em 2016, novas alterações foram feitas com Lei Federal 13.278/16 que trata da Música, Dança, Teatro e Artes Visuais como conteúdo obrigatório nos diversos níveis da educação básica. A lei representa um avanço pois, de forma explícita, esclarece que as artes necessitam de profissionais capacitados para desenvolvê-la.

A arte na escola apresenta muitos impasses e um deles diz respeito à linguagem artística como objeto de estudo, seja pelo corpo técnico da escola, pais e comunidade. A arte é percebida como passatempo, momento de lazer, complementação de outras atividades; isso se deve à maneira como a arte vem sendo tratada no contexto educacional. Neste século XXI, um dos questionamentos feitos diz respeito à praticidade, ao tecnicismo e à agilidade do ensino da arte; é claro, comumente voltado para a satisfação das demandas de mercado; pois entende-se que

se não é útil para o mercado, não se justifica ser ensinada na escola. Tendo em vista este aspecto, entende-se que:

Ensinar Arte tem por compromisso primeiro revelar e permitir aos alunos relacionarem-se com valores outros além daqueles que imediatamente possam ser trocados por moedas, além dos que sejam medidos em dígitos bancários; ensinar Arte é permitir aos alunos que percebam e participem do mundo para além do que se pode vender, para além do que se pode comprar ou roubar. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 35).

Entende-se que a Arte não resolverá os problemas da humanidade e as crises existentes, mas que ela vai oportunizar a exposição de outros valores além da posse, do consumo, do capitalismo (ou qualquer outro tipo de sistema econômico). Ou mesmo, que possa apresentar estes valores a partir de uma reflexão crítica da realidade. A arte resulta da expressão dos sentimentos e conhecimentos necessários ao homem em sociedade. Pena (2010, p. 20) diz que a arte é uma “atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção de formas significativas”. Cidadãos com criticidade, com ética, ativos nas relações humanas, não se constituem a curto prazo como “produtos” à pronta entrega, das escolas para sociedade. As relações no ensino de Artes não devem resumir-se ao alcance dos valores predominantes na contemporaneidade, que induzem à produção e consumo de arte sem compromisso com o conteúdo e qualidade. Ressalta-se que:

O ensino de artes não pode garantir a ética, o respeito, a dignidade a convivência pacífica, os relacionamentos enriquecedores, a preocupação genuína com o coletivo, a participação social, a consciência crítica e o compromisso social. O ensino de Artes pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolíticas – culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 39)

O ensino de arte contribui para o desenvolvimento humano, para a concentração, a cognição, a percepção e o desenvolvimento da sensibilidade. Este ensino pode ser utilizado em prol da sociedade, mas não garante que suas utilidades não sejam usadas para fins prejudiciais. Também não garante formação de caráter. Pode-se citar pessoas que tiveram um contato intenso com linguagens artísticas e que marcaram a história da humanidade com ações perversas. O militar Adolfo Hitler foi um ditador político que experimentou de forma intensa as artes. Historiadores relatam que na sua juventude fez exames para Academia de Belas Artes de Viena, pintou quadros e frequentava óperas. Afirmam ainda que Hitler tinha um pianista à sua

disposição e apreciava as obras de Richard Wagner e Franz Lizst<sup>2</sup>. Vale a pena discutir, no entanto, quão pior ele não seria se não tivesse tido oportunidade de ter sido exposto às artes e/ou ao seu ensino.

Valores éticos, cidadania, princípios de coletividade, democracia, dentre outros, são questões que devem ser trabalhadas em todas as disciplinas da educação básica, pois não é o objeto de estudo em si que denominam os resultados expostos, mas as abordagens metodológicas, os objetivos e fins a serem alcançados. Entende-se que:

... o ensino da Arte pode – e deve – estar presente na reconstrução e reforço de outros valores presentes no ato da criação desinteressada, da apreciação prazerosa, do conhecimento que amplia os horizontes e multiplica leituras de mundo. Fazer não pra vender. Realizar, não pra possuir. Dedicar-se, não por um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se, não para vencer. Unir-se aos outros, não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posses socialmente coletiva. [...] Ensinar arte não pode desvincular-se do fazer/pensar arte (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 36).

Importa o fazer/pensar sobre arte, que não se resuma à práticas imediatistas, resultando numa compensação financeira momentânea, mas que englobe conhecimento de artes; além disso, que englobe a diversidade, a percepção aguçada, garantindo o olhar crítico do educando para as questões que norteiam o processo de *produção/apreciação/reflexão*, tais como os pressupostos de Ana Mae Barbosa, no que ficou exposto nos PCNs e no RCNEI; e como foi também desenvolvido em livro por Pillar e Vieira (1992), tratando especificamente da metodologia triangular do ensino da arte.

A abordagem triangular expõe a importância da *produção* desinteressada. Indica a busca de resultados através de uma visão incorporada pelo aluno acerca do que foi trabalhado; indica a *apreciação* da obra que excede as questões imediatistas e proporciona ao aluno vivências significativas, promovendo visão diferenciada de mundo, através da identidade, do simbolismo, do conhecimento de linguagem artística. A *reflexão* que resulta destes processos, possibilita o pensar sobre a organização, a criação, os produtos, os produtores e a discussão dos procedimentos.

Sobre a ordem da abordagem triangular discutida acima, importa que os três eixos sejam mantidos, pois a autonomia sempre será do educador. Para Marques e Brazil, (2014, p. 38) se a música for trabalhada como “...linguagem e construção de arte, os sons e as músicas ofertadas

---

<sup>2</sup>Ver obra “O Pianista de Hilter” do pesquisador britânico Peter Conradi.

no meio social serão compreendidos de outra forma”.

A música é apresentada e divulgada nos mais variados espaços constituídos pelo homem. Encontramos música nos supermercados, nos celulares, na TV, em protestos. Com o avanço da tecnologia, ouvir música intencionalmente se tornou uma atividade cotidiana. Não é raro observar pessoas com o fone de ouvido em seu trajeto para a escola, trabalho ou caminhada. Nessa perspectiva, a mídia exerce uma influência significativa na construção da identidade cultural dos alunos e isso é sem dúvida um fator que não se pode ignorar. A todo instante a sociedade lança modelos e padrões de comportamentos e a comunidade escolar não está isenta das influências desse contexto.

Entender que a mídia influencia constantemente no comportamento dos alunos é o desafio diário de todo educador, seja na linguagem musical ou em qualquer outra linguagem. Faz-se necessário, “...estratégias individuais de aprendizagem que nos ajudem a poder lidar, em pouco tempo e eficientemente, com o crescente fluxo de informações e de saber” (BASTIAN, 2009 p. 21). O desafio é perceber com atenção essas influências e promover reflexões e pensamento crítico que resulte em ações conscientes. A escola não deve ignorar essas mudanças cotidianas, mas precisa tratar com naturalidade (dentro de suas limitações) e segurança a temática. Entende-se que:

Os efeitos da televisão, do rádio e do computador, bem como a acelerada rotatividade das músicas apresentadas pela mídia, têm modificado as formas de comunicação e de socialização, levando a uma transformação no que se referem aos gostos, as tendências e práticas musicais (CAMPOS, 2005 p. 76).

A manipulação do gosto, o padrão de voz e a expressão corporal perfeita, anunciados nos mais diversos meios que a mídia possui, são fatores que vêm influenciando o comportamento dos alunos. Estas informações superficiais têm comprometido a criatividade e a espontaneidade do aluno, que vem perdendo a sua autenticidade de expressão, chegando a um determinado momento em que já não cria mais, só reproduz.

Não se trata de deixar o aluno alheio às questões que permeiam a sociedade, mas promover para ele ações reflexivas e conscientes. Acerca disso, entende-se que “...o papel definidor do professor e da escola é oferecer aos estudantes possibilidades de criar e recriar relações com a arte produzida e manifesta em sociedade”(MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 53).

Koellreutter, citado por Brito (2001, p. 30) defendia a presença do espírito criador do aluno; falava que a prisão aos modelos e métodos programados, acaba por minar o espírito criativo, vivo e curioso dos alunos. Por isso ele passou a falar em educação musical funcional. Segundo a visão do autor, educação musical funcional é:

...aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em tempo “real”, atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias. (*ibid*, p.31)

A crítica de Koellreutter, com características da pedagogia construtivista<sup>3</sup>, valoriza a importância dos saberes contextualizado que estima aspectos constituintes da sociedade vigente. Concordantes com esta premissa estão Freire (1996), Jeandot (1997), Brito (2003), Bastian (2009), Leão (2013) e Penna (2010), para os quais importa o ensino personalizado, criativo, que respeite o aluno dentro de suas especificidades.

Freire (1996, p. 30) fala da necessidade do respeito aos saberes do educando e diz que é preciso uma ‘intimidade’ (grifo do autor) entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Brito (2003, p. 43) diz que é importante considerar o modo como os alunos se relacionam com o conhecimento; e esse aspecto deve ser significativo incluindo processos criativos, a elaboração de hipóteses e as descobertas. Leão (2013, p. 204) ressalta que a música, como meio de transformar o ser, é a mola propulsora de todos os nossos esforços pedagógicos, assim, ensina-se a pesquisar e pesquisa-se o ensinar.

O ensino da música na escola deve considerar o aluno dentro de suas especificidades para promover a educação musical para todos, assim como as demais disciplinas da educação básica. Observa-se que em muitas escolas, o ensino de música tem sido reservado para os “interessados”, que tradicionalmente promovem a criação da banda da escola, a do coral, a de grupos pequenos de flauta doce e violão. Ressalta-se:

Escolas que praticam a música organizando corais e bandas estão de certa forma, adotando uma prática ainda elitista e excludente, visto que para sua organização é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados

---

<sup>3</sup>A Pedagogia Construtivista é baseada nas idéias de Jean Piaget (FIGUEIREDO, 1997) que defendia uma abordagem interdisciplinar no ensino nas escolas. O método construtivista propõe que o aluno seja parte direta do seu próprio aprendizado, estimula o aluno a aprender e a tirar as próprias conclusões baseado em suas experiências e na convivência com os colegas. Essa pedagogia estimula os trabalhos em grupo, a interação com os outros alunos e a experimentação. Também disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/53489/a-pedagogia-construtivista>.

musicais e talentosos. Não que a formação e a prática de grupos musicais deixem de representar um estímulo e que os conhecimentos técnicos adquiridos não sejam importantes. Contudo, a democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está intrinsecamente relacionado ao principal desafio de nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os alunos o acesso ao saber, à cultura e a arte, principalmente a clientela mais carentes e marginalizadas, seja do ponto de vista econômico, cultural ou social. (LOUREIRO, 2003 p. 171)

Não que a criação de grupos musicais seja ruim, pelo contrário, estes grupos podem fortalecer o exercício do fazer musical, promover interação, envolvimento, dentre outros aspectos. No entanto, é preciso garantir o ensino de música para todos, que não provenha de critérios seletivos; daí a formação de pequenos grupos será apenas uma consequência da educação musical realizada na escola.

Essa questão pode ser comparada aos grupos esportivos resultantes da disciplina de Educação Física, que é ofertada para toda comunidade escolar, sem aspectos de exclusão. Em Marabá/PA, um torneio é realizado anualmente com o objetivo de expor os resultados trabalhados na disciplina e promover competição entre os grupos resultantes. A Semana da Castanha (torneio esportivo) já se encontra na sua 32ª edição, e é uma das atividades mais esperadas pela comunidade escolar Marabaense.

O ensino de música pode propor resultados semelhantes, como a realização de competições, sejam com jogos musicais, improvisação, performance, que valorizem os conhecimentos do aluno, bem como o desenvolvimento de suas habilidades para a solução de problemas. É importante que essas competições não se tornem fins por si mesmos, assumindo o foco principal da ação, mas que as discussões sobre a produção do aluno sejam enriquecidas, promovendo reflexões, respeito às manifestações musicais e aos aspectos da coletividade.

Pode-se observar ainda, práticas de seleção de alunos que levam à uma exclusão de participantes. Certas seleções para indicar alunos para os estudos de música, não somente na educação básica, mas em muitas escolas específicas de música, estabelecem critérios de escolha que permitem prevalecer o conceito de “dom” artístico, selecionando somente os talentosos. Dessa maneira:

Quando a apreensão da linguagem musical não ocorre, desvia-se o problema para o aluno, considerando-o desprovido de musicalidade ou “talento”, incapaz de aprender conhecimentos legitimamente aceitos como “sérios”, só não se levam em conta que esse contato e essa aproximação com a linguagem musical não ocorre de modo abrangente e democrático, pelo contrário, são desiguais e seletivos, não atingindo dessa forma o universo dos alunos que frequentam as escolas. Sendo assim, o aluno é, com certeza, o menos culpado. (LOUREIRO, 2003 p. 170)

É preciso eliminar essas práticas de favoritismo, que enxergam a música como objeto de estudo para poucos selecionados, dando somente a eles a oportunidade de se tornar o sujeito principal da ação educativa. Constantemente as escolas estabelecem critérios avaliativos, dinâmicas e estratégias que favorecem um perfil específico de aluno e não visualizam as diversidades existentes no contexto escolar.

O aluno deve ser o sujeito da ação educativa. Penna (2010) expressa a necessidade de se combater o mito do “dom” (grifo nosso) e alerta para a necessidade de uma educação musical para todos. Entende-se que o problema está relacionado à dificuldade do professor em suas abordagens, ou mesmo aos objetivos da atividade de ensino/aprendizagem musical que distinguem a atividade de ‘música para todos’, das de ‘música para um grupo seletivo’ que visa a qualidade da prática musical, procurando a expertise musical (corais, grupos de câmara, orquestra infantil, entre outros). Outras vezes, as atividades de ensino da música expõem o professor que não sabe ensinar música a partir de metodologias adequadas, atribuindo o insucesso do aluno a falta de ‘talento’.

A comunidade escolar é constituída por pessoas com sentimentos, ritmos, percepções e entendimentos musicais diferenciados. Snyders (2008, p. 28), em sua pesquisa sobre as alegrias da música, diz que “...nem todos os alunos se sentem tocados pelas mesmas alegrias, e tampouco essas alegrias os tocam no mesmo momento”. Isso diz respeito às especificidades de cada educando; podendo-se afirmar que o conhecimento musical é construído a partir do momento em que o aluno atribui sentidos e significados aos conteúdos que lhe são proporcionados; com isso, a prática educativa oportuniza ao educando construir o conhecimento musical a partir das vivências musicais providenciadas pelo professor, que promove ambientes favoráveis ao aprendizado.

Assim, entender outros contextos, a organização e as relações que se estabeleciam em épocas passadas, preserva o desenvolvimento da metodologia do ensino musical. Estas metodologias já consagradas levam à ampliação dos conhecimentos e ao enriquecimento da pedagogia musical. No entanto, é preciso avaliar as condições cotidianas e os diferentes contextos das diferentes regiões brasileiras para planejar e sistematizar o ensino a fim de promover a aprendizagem. No passado, a sociedade se desenvolvia e respondia pelas condições predominantes da época, que se diferem das contemporâneas. Tudo isso tem que ser considerado. Respeitar o contexto do aluno significa entender que ele emprega sentidos e significados às relações a que está exposto, cria o conhecimento musical do mundo da forma como consegue e isso o influencia diretamente a se comportar, mostrar formas de ver e sentir o

mundo, manifestando-se através de seu processo educativo. Ele cria e aprende a música que é capaz de fazer e/ou entender. Cabe ao professor, com metodologias adequadas, promover a aprendizagem.

### 1.1 CURRÍCULO DE MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O currículo é um importante documento que expõe as relações de poder acerca dos conhecimentos que devem ou não ocupar o espaço escolar. É através do currículo, que se pode visualizar o perfil do aluno que a escola propõe formar. Em suma, a sociedade manifesta no currículo seus anseios sobre as gerações futuras e é através desse meio que ela valoriza os conhecimentos que refletem quais as profissões consideradas importantes pela sociedade. Pode-se afirmar que o:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo do programa. (SAVIANI, 2000 p. 33)

A constituição do currículo não se restringe aos aspectos técnicos, mas assume papel definidor no exercício docente que influencia o olhar do aluno nas questões políticas, sociais e culturais da sociedade. A LDB esclarece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2014, p.19). A LDB defende a presença dos saberes regionais, que respeitem o espaço/tempo/localidade de cada instituição educacional. Esse é um fator importante que altera significativamente o processo de ensino aprendido e enriquece as relações do aluno com o seu meio. Ressalta-se que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro das transmissões desinteressadas do conhecimento social. [...] ...está aplicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. [...] ...não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação [...] ...não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. [...] ...é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recreação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA e TADEU, 2011 p. 14 e 36).

O currículo incorpora e valoriza as identidades, essas características são importantes e devem ser preservadas. O Brasil é constituído por um povo que se diferencia em seu modo de falar, se alimentar, se portar; distinguindo-se em suas relações cotidianas, dadas as diferentes ‘regionalidades’. Os simbolismos se evidenciam de maneira espontânea, resultantes das relações estabelecidas em cada espaço. Assim, em uma mesma região, podem-se encontrar diversos significados para um mesmo elemento, o que enriquece os conteúdos ministrados em sala de aula. Um exemplo é o carimbó e seus significados.

O carimbó é conhecido como uma dança tipicamente Paraense. Blanco (2005, p. 88) refere-se ao carimbó como uma “manifestação cultural que envolve grupo formado por homens e mulheres que dançam, cantam e tocam o carimbó”. O que se desconhece a esse respeito, é que o carimbó se manifesta de formas diferentes nos municípios Paraenses.

O carimbó de Marapanim/PA representa a raiz da manifestação cultural que originou o carimbó de Belém/PA, no entanto, essa raiz se perde nas manifestações dos carimbozeiros<sup>4</sup> Verequete e Pinduca, que se divergem também. Isso se deve às questões socioeconômicas, os aspectos culturais e principalmente aos sentidos e significados que as pessoas empregam ao contexto.

Ressalta-se a pesquisa de Amaral (2005, p. 70) sobre a radiação e modernidade do carimbó urbano de Belém. O autor faz uma significativa análise das formas pelas quais o carimbó é evidenciado em certas regiões do Pará. Destaca-se instrumentação, células rítmicas, coreografias e figurinos que não são compatíveis uns com os outros. É nessa perspectiva que o currículo não deve se limitar a um aspecto regional específico, mas deve abranger todas as diferentes manifestações encontradas. O ribeirinho que atua no nordeste Paraense, não é o mesmo do sul e sudeste do estado; existem divergências de água doce, água salgada, a maresia, enchentes, mudanças resultantes das barragens, questões que alteram consideravelmente os saberes de um espaço educacional para outro.

No Pará há uma riqueza de recursos naturais, e nesse aspecto, a comunidade se apropria desses recursos para realização de diversas atividades. Objetos artesanais são confeccionados

---

<sup>4</sup>Termo usado por Paulo Murilo Guerreiro do Amaral ao realizar sua pesquisa sobre a Tradição e Modernidade no Carimbó urbano de Belém. Disponível no I Caderno do Grupo de Estudos de Pesquisa em Música – GPEM.

com o ouriço<sup>5</sup>, com o miriti<sup>6</sup>; a cabaça<sup>7</sup> que resulta na cuia para alimentação; os instrumentos musicais feitos com sementes da região, e outras utilidades que são criadas nesse contexto.

Pode-se falar da alimentação do povo paraense que apresenta muitas particularidades. A maniçoba, prato típico da região, é um alimento preparado com uma folha altamente perigosa, a da maniva, folha da mandioca brava que é altamente tóxica (*com ácidocianídrico*), que precisa ser preparada adequadamente (fervida e tratada cerca de sete dias), pois ela pode causar asfixia e levar a óbito. Esses saberes são de domínio popular; portanto, as pessoas conhecem o perigo e sabem das estratégias para preparar o alimento, mas desconhecem os saberes científicos, de como esse ácido é usado para outros fins. Pode-se falar também do jambu, que causa uma leve dormência na boca quando ingerido (por causa do *espilantol*), dentre as diversas particularidades encontradas no povo paraense.

Essas atividades em sua maioria perpassam por gerações entre as famílias e pouco se falam dessas práticas no contexto escolar. Existem pesquisas, muitas vezes consideradas amadoras, que trazem como resultados a identificação de produtos com sonoridades particulares de um povo, de uma região, a partir destes produtos naturais que são usados para a construção de instrumentos musicais. Esses produtos geralmente incorporam as práticas musicais das comunidades, impregnados de sentidos e significados. No entanto, muitas pesquisas faltam para que se possa registrar e valorizar os resultados destas descobertas. Ressaltam-se, abaixo, algumas produções de instrumentos musicais no Pará:



Figura 01 – Agogô  
Fonte: Página do Ponto Solidário<sup>8</sup>



Figura 02 – Caxibaça  
Fonte: Página do Ponto Solidário



Figura 03 – Cabuletê  
Fonte: Página do Ponto Solidário



Figura 04 – Curimbó  
Fonte: Página do Ponto Solidário



Figura 05 – BongôSapô  
Fonte: Página do Ponto Solidário



Figura 06 – Efeito Sonoro Seringa  
Fonte: Página do Ponto Solidário

<sup>5</sup> Trata-se da casca oca de espessura grossa que guarda as castanhas do Pará durante seu desenvolvimento. É um pixídio lenhoso, globoso, com tamanho variável que recebe o nome de ouriço.

<sup>6</sup> Trata-se da fibra do buritizeiro, palmeira que dá um fruto chamado buriti.

<sup>7</sup> Cabaça é o fruto de uma planta trepadeira que quando amadurecido e limpo é transformado em cuias, instrumentos musicais, e outras utilidades.

<sup>8</sup> Instrumentos disponíveis em: <http://pontosolidario.org.br/loja/>

Os instrumentos acima apresentados são produções do percussionista Flávio Reis da Gama, de Belém/PA. Ele confecciona os instrumentos musicais com recursos naturais regionais e possui um acervo riquíssimo. O intrigante é que essas produções encontram dificuldades para serem utilizados na academia e nas escolas, porque não são considerados conhecimentos “sérios” para estudo e são vistos mais como experimentos e improvisos. Isso está relacionado às relações de poder que definem os saberes que devem ocupar o currículo.

Penna (2010, p. 51) relata uma situação que reflete o discutido acima. Diz que, ao comprar instrumentos musicais na feira do Ver-o-Peso<sup>9</sup>, questionou o vendedor se ele mesmo o fazia e se era músico. O vendedor reconhece-se como criador do instrumento, mas não como músico, por não conhecer a notação musical ocidental, ou seja, não saber ler partitura. Dada à forte influência dos estudos tradicionais da música em Belém/PA, à existência dos conservatórios e à valorização dos conhecimentos técnicos, o vendedor se reconhecia como não capacitado como músico. Penna (*ibid.*, 2010), comenta que:

...essa cena ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira. (PENNA, 2010 p. 52)

É preciso valorizar as manifestações musicais cotidianas, que expressam, através das vivências musicais, a força da realização musical de um povo. Mesmo que estas não contemplem a bagagem técnica ampla e reconhecida pelos meios educacionais. Consistem de expressões, muitas vezes não verbalizadas, que resultaram de tentativas obtidas da prática e vivências do cotidiano, das descobertas. Estas vivências e/ou caminhos compõem ricos dados para pesquisa, para a construção de conhecimentos de um povo e para a sistematização do saber. Faz-se necessário que esses ‘saberes de poder’ possam resgatar os conhecimentos de interesse de um povo ou região, como definidores dos conhecimentos necessários e os conteúdos indispensáveis para compor o currículo escolar. É nesse sentido que se passa a empregar as novas relações:

... relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros [...] o poder se manifesta através das linhas

---

<sup>9</sup> A Feira Ver-o-Peso é um grande mercado às margens da baía do Guajará, localizado na cidade de Belém/PA.

divisórias que separam os grupos sociais de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. [...] o currículo é a expressão das relações de poder. (MOREIRA e TADEU, 2011 p. 37)

O currículo enquanto documento, expressa as relações de poder e resulta das ações das classes dominantes, corporificados no estado, numa fonte central de poder, de uma educação indicada e controlada pelo estado. Nesse sentido, é importante adotar a crítica dos modelos que prometem uma educação “vitoriosa”, que estabelecem estratégias fechadas e que oprimem os processos educativos. Há que se valorizar os conteúdos regionais na elaboração do currículo, principalmente com relação ao ensino musical. Anota-se certos avanços nestas questões, uma vez que comissões de áreas específicas atuam no MEC para orientarem as tomadas de decisões educacionais.

No sudeste do Pará, os saberes da terra ainda não são tratados com eficiência na escola, devido às relações de poder e à falta de valorização do assunto pelos profissionais da área. Geralmente os assuntos regionais são mencionados como exemplificação somente, ou como um comentário, para a descrição de uma atividade; não resultando em uma reflexão crítica e/ou mesmo, nem constituindo uma possível fonte de pesquisa. Tem-se, como exemplo, o fato de que em Marabá/PA e região há estatísticas de enchentes anuais e pouco se fala destes acontecimentos nas aulas de Geografia. Da mesma forma, os conflitos por reforma agrária são intensos (marcado pelo derramamento de sangue) e a disciplina de Estudos Amazônicos e História quase não tocam no assunto; e existem constantes produções de Cordéis, que inclusive são vendidos em feiras nos finais de semana, que as aulas de Literatura e Português nem mencionam.

Nesse mesmo contexto, a música é inocentemente trabalhada como ferramenta para aquisição de outros conhecimentos, sem conteúdo específico da *linguagem* e sem relações com as produções cotidianas. Entende-se que “... resgatar o ensino de música no currículo escolar é defende-lo como uma área de conhecimento sério e dotada de valor e significado” (LOUREIRO, 2003 p. 149).

O cantar para lavar as mãos não é o fazer ou atividade musical dentro da escola que vai promover o ensino/aprendizagem da disciplina música; assim como o ato de colar números na parede da escola não é o suficiente para o aprendizado da matemática. É preciso que o profissional da área esteja promovendo a aprendizagem de conteúdos sistematizados que levem ao desenvolvimento cognitivo musical do aluno, para que sejam aprofundados os conhecimentos específicos, e para que se possa, no mínimo, promover-se o trabalho da

interdisciplinaridade dos saberes. A música deve ocupar seu espaço no ambiente escolar e é preciso ter clareza de que o currículo da educação básica seja distinto da escola específica de música. Esta não é uma discussão menor, sem importância e, portanto, deve ser encaminhada pelos profissionais e pesquisadores da área. Um discurso bastante popular, diz que a música na escola não é para formar músicos, pois que não é necessário o conhecimento de teoria musical. Mas o ensino da música tendo como base os resultados das pesquisas da área, demonstram que o aprendiz de música o faz pelos métodos ativos, pela vivência, pela improvisação e pela criação musical. Portanto, esta discussão sobre ensinar ou não teoria musical já foi superada (LEÃO, 2015).

A discussão sobre o currículo entabulada acima é importante pois o aluno que passar pela preparação musical de uma escola com currículo estruturado, priorizados os conteúdos discutidos com profissionais da área, terá garantido o sucesso no nível superior. Apesar das dificuldades, o aluno de outras áreas que não a música, consegue ingressar nos cursos de Letras, de Pedagogia e nas Engenharias. Mas estão em vantagem em relação aos alunos de artes (música) pois a educação básica lhes proporciona, mesmo que precariamente, um contato com saberes básicos para o ingresso na academia.

Com a música não ocorre a mesma coisa. Para o aluno ingressar na graduação em Música, tem que recorrer às escolas específicas porque a educação básica não provê educação musical. Não existem conhecimentos de questões básicas, como propriedades do som, elementos da música, gênero; e ao deparar-se com teste de habilidades específicas exigidos para o ingresso na graduação, não é bem-sucedido. Então, por que os conhecimentos técnicos de música são desnecessários para os alunos e os de português, matemática e geografia não são? O que torna as demais linguagens mais importantes que a música, na escola?

Se não ofertarmos um ensino consistente e de qualidade na área de Arte, por ocasião da escolarização inicial, como os estudantes deste sistema educacional chegarão às universidades, aos cursos superiores de Arte? (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 65). A intenção não é tornar o currículo da educação básica semelhante às escolas específicas de música, pois entende-se que as escolas de música assumem um papel significativo na formação do musicista; é lá que o aluno poderá desenvolver-se com mais atenção suas habilidades artísticas, seja em contato com o professor específico de seu instrumento, com um maestro, e assim por diante. O que se defende é a presença de conteúdos básicos no currículo, que ofereçam uma educação musical consistente, que possibilitem o ingresso ao curso superior em Música. Dessa maneira, compreende-se que:

Não existe nas escolas formais um “básico” regular, um conhecimento mínimo, uma introdução consistente nas diversas linguagens artísticas. Não existem relações traçadas entre as linguagens artísticas e o contexto histórico-social que permita aos estudantes ingressarem nos Cursos Superiores de Arte com possibilidade de dar continuidade a seus estudos. Em muitos casos, não há o que continuar, e sim somente o que começar. Em vista disso, muitas vezes, o próprio ensino universitário torna-se voltado para o “básico”, para os conhecimentos iniciais – teóricos e práticos – de cada linguagem artística. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 60)

Isso se deve às relações de poder, que muitas vezes subjagam os saberes artísticos como desnecessários para formação de cidadãos. Essa situação vem sendo contrariada na medida em que os arte-educadores lutam pelas Artes na escola e pelas políticas públicas educacionais. Almeja-se um currículo consistente, para a formação de profissionais da área e condições favoráveis para que as ações sejam realizadas conscientemente, valorizando as especificidades das linguagens artísticas.

## 1.2 O *PARFOR* NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE/MÚSICA

As políticas de formação de professores no Brasil têm sido fomentadas e resultam em constantes pesquisas nos últimos anos. Os programas de pós-graduação, especialmente nas áreas das humanas, vêm abordando significativamente a discussão da questão.

É de suma importância o aprofundamento na temática para o amadurecimento crítico sobre o assunto. Para Martins (2013, p. 02) a “...crítica científica só se justifica quando se dá em troca de uma verdade e não há questões esgotadas, mas sim, homens esgotando questões”. Existe muito que se discutir sobre a inserção da música na escola; pois se tratam de questões antigas, mas necessárias. Nas palavras do filósofo Santana, *apud* Bastian (2009, p.9): “...não há nada de novo sob o sol exceto o esquecido”.

O ensino da música na educação básica ainda é muito frágil devido a vários fatores, dentre eles destaca-se a deficiência na formação de professores para atenderem às necessidades da escola. Não são raros os casos de professores que têm assumido disciplinas diferentes das de sua formação básica na escola, para substituírem os professores de área, completando o quadro do corpo docente, resolvendo os problemas administrativos do gestor. E assim, situações que envolvem improvisos são constatadas nesse contexto, a partir da compreensão de que um professor, apesar de estar na área inadequada, atende às situações de emergência das escolas,

que enfrentam a realidade de falta de professores. Ou melhor, às vezes se pratica o reducionismo de achar que um professor de segundo grau pode ensinar qualquer disciplina.

A música como novo conteúdo obrigatório faz parte da mesma discussão. Quando se trata da Lei 11.769/08, existem muitas interpretações sobre a sua implementação. A lei não indica a música como uma nova disciplina, mas sim, como uma disciplina que deve ser inserida como conteúdo obrigatório. No artigo 2º da lei, previa-se a especificidade da formação, além de se discutir a necessidade de professores licenciados em música para ministrarem as aulas; no entanto, este artigo foi vetado por que não havia clareza quanto à formação do profissional específico. A justificativa do veto foi a seguinte:

E necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa formação específica na área. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem a formação acadêmica ou oficial em música e que são conhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (GRUPO TÉCNICO MÚSICA NA ESCOLA 2010, p. 03 e 04).

Este relaxamento da lei como foi proposta inicialmente, abriu espaço para que os profissionais da música, uma vez habilitados ou em pleno exercício da carreira, pudessem atuar com a música na educação básica. Talvez essa seja a alternativa que muitas escolas estão encontrando para ensinar música, suprimindo as necessidades de profissionais especializados ou, mesmo, dos portadores de diploma de Licenciatura em Música.

É importante ressaltar que a LDB, no art. 62º, recomenda que haja formação de docentes para atuarem na educação básica; esta deve ser de nível superior, por egressos do curso de Licenciatura Plena, formados em universidades ou institutos superiores de educação; exceto na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, que serão aceitos com formação mínima no exercício do magistério (BRASIL, 2014 p. 35). Se para as demais disciplinas esperam-se os profissionais com formação específica na área, por que com a música o tratamento será diferente? Entende-se que se existem os cursos de licenciatura em música, em educação musical, são esses os profissionais que deverão assumir a música nas escolas.

O conhecimento da *linguagem* musical não é o suficiente, faz-se necessário o domínio de práticas pedagógicas musicais, abordagens metodológicas musicais e avaliação da aprendizagem musical.

É preciso saber dos processos educativos que dão suporte ao ensino específico no contexto educacional. O professor precisa conhecer as capacidades e/ou impossibilidades do

educando, principalmente quando se tratam de crianças com necessidades especiais, que exigem estudos específicos das limitações e/ou áreas a se explorar para o seu desenvolvimento educativo, seja o surdo/mudo, o autista e o disléxico. O atendimento a estes alunos deve ser feito por especialistas e o ensino da música muito os beneficiam. Sob a justificativa de que a música é prática social e não requer professor específico da disciplina nas escolas; e sob a justificativa de que os professores de matemática de português e de outras disciplinas da educação básica, por ensinarem a prática cotidiana, requerem preparação através das licenciaturas, as diferenças de poder no corpo docente, se perpetua: - o professor de música pode ter qualquer formação e qualquer um pode dar aulas de música. No entanto, defende-se, neste século XXI que é o licenciado na área que assume a disciplina na escola; portanto, o professor de música, bem como o de outras áreas devem ser também licenciados para ocuparem seu lugar ao lado de todos os outros professores licenciados da equipe.

Constatou-se no Brasil um número significativo de professores da educação básica das redes pública e particular sem formação adequada. Ferro (2011) fez um levantamento pelo Censo Escolar de 2003 e identificou que, no norte e nordeste, a média de profissionais sem diploma era de 75,29% e 71,55%, respectivamente; no Pará, dos 70,7 mil professores, 39,7 mil apresentavam formação inadequada (*ibid*, 2011 p. 02).

A LDB/1996, no seu art. 87, § 1º, estabeleceu o prazo de dez anos para as redes públicas e particulares entrarem em conformidade com a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (BRASIL, 2014 p. 44), possibilitando somente aos formados a participação de concursos. Este prazo já se esgotou e em várias regiões o objetivo não foi alcançado.

Diversas ações foram realizadas para combater essa deficiência; e isso pode ser comprovado nas pesquisas que indicam como está sendo conduzida a formação de professores no país. Os resumos técnicos do Censo Escolar da Educação Básica dos últimos anos apresentam novos dados a esse respeito. As informações disponíveis no site do Observatório do Plano Nacional da Educação – PNE e no INEP expõem que, dos 2.095.013 docentes que atuam na Educação Básica do país, 22% não têm formação adequada (Censo Escolar de 2012). Referem-se aos professores sem nível superior, ou formados em outras áreas, como engenharia ou saúde. De 2010 a 2012, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 78,1%, em 2012).

Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde destaca-se menos docentes com formação adequada do que as outras regiões; e boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não cursaram o magistério ou mesmo o curso superior. Em 2009, eram 11%, segundo o INEP.

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas precisam tratar das práticas de ensino e alcançar os desafios na realidade da escola pública, mesmo que os cursos possibilitem outros campos de atuação, é preciso enxergar a escola como prioridade. De modo geral, o que se percebe é que a formação continuada se propõe a complementar a inicial. Segue, abaixo, uma tabela sobre a formação do docente na educação básica:

**Tabela 26 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013**

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação						Educação Superior
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior	
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério		
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	...	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	...	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	...	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	...	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8

Tabela 01 – Docentes atuando na Educação Básica  
Fonte: INEP - Censo Escolar/ 2013

Os avanços podem ser observados quanto à formação de professores, pois há acréscimo no número de docentes que ingressam no nível superior, o que influencia na qualidade da educação no país. É importante expor que o Censo Escolar da Educação Básica constitui numa pesquisa que ajuda a definir os rumos da educação no Brasil. O censo informa e possibilita o desdobramento das políticas públicas educacionais, bem como norteia os investimentos empregados. A pesquisa é realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e é uma atividade obrigatória para escolas públicas e privadas da educação básica, como orienta o decreto nº 6.425/2008<sup>10</sup> no artigo 4º. Ressalta-se que o censo escolar:

...trata-se do mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no país. Os dados coletados constituem uma fonte completa

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm)

de informações utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação de políticas e para o desenho de programas, bem como para a definição de critérios para a educação supletiva do MEC – às escolas, aos estados e aos municípios. Também subsidia o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (INEP, 2014 p. 07)

Sem dúvidas o Censo Escolar é uma importante pesquisa que altera significativamente os caminhos que devem ser percorridos para alcançar uma educação de qualidade. É através dessa pesquisa que se pode visualizar com clareza os resultados das políticas educacionais aplicadas, analisar de maneira crítica e com cautela os dados obtidos e propor novas abordagens para os problemas que ainda se evidenciam.

Foram através das análises de dados do censo escolar, dentre outros, referentes à formação de professores, que se criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, para suprir essas necessidades. Resulta das ações do Ministério da Educação e Cultura - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios, bem como com as instituições públicas de educação superior neles sediadas. O objetivo do PARFOR é o de ministrar cursos superiores gratuitos para professores sem formação adequada à LDB, que estão em exercício nas escolas públicas. Constituem-se:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar cursos de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula; II. Segunda Licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; III. Formação Pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor de Libras na rede pública da educação básica (MANUAL OPERATIVO DO PARFOR, 2009 p. 01).

É importante expor, que o PARFOR não foi implementado em todos os estados. Segundo as informações do MEC<sup>11</sup> o programa iniciou-se em 2009, nas seguintes localidades: Amazonas; Amapá; Alagoas; Bahia; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Mato Grosso; Pará; Paraíba; Pernambuco; Piauí; Paraná; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Roraima; Santa Catarina; Sergipe; Tocantins. Ferro (2011, p. 5) esclarece que São Paulo,

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2963:faq-professores>

Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal e Acre não aderiram ao programa, devido ao fato de que a maioria de seus professores são graduados.

No Pará, a região sul e sudeste foi contemplada significativamente com as graduações do PARFOR. Dentre os cursos ofertados, a graduação em música é contemplada. “O PARFOR vem com o desafio de formar professores e de produzir condições para que possam transformar os contextos em que atuam ou atuarão” (IBIAPINA, 2008 p. 6). Dessa maneira,

Embora seja notório o aprendizado decorrente dos modelos formativos vigentes e predominantes (o tradicional, técnico e instrumental e o pragmático), é preciso investir em perspectiva formativa que produza prática reflexiva crítica e colaborativa que faça com que os professores saiam do lugar em que se encontram, possam vivenciar na formação situações que os levem a ter condições de transformação vital do seu trabalho, de vida em transição que não se reduza nem ao âmbito da teoria, nem ao dos problemas pedagógicos e ações particulares realizadas em sala de aula. Esses modos de agir necessitam ir além de ações isoladas de formação e de valores dissociados da compreensão social e histórica dos contextos em que as práticas docentes ocorrem (IBIAPINA, 2008. p.6).

É preciso trabalhar na perspectiva das práticas reflexiva, crítica e colaborativa, da mesma forma que se faz necessário que os professores vivenciando estas práticas na academia, possam possibilitar ações similares em seu ambiente de trabalho. O professor de música deve ir além de práticas educativas isoladas. Ele deve compreender o todo e é através desse exercício, no ato de distanciar e analisar situações com um olhar crítico, que ele vai começar a transformar seu ambiente de trabalho, a sua prática educativa. É na busca do saber, fazer e se sentir professor, demarcando caminhos que possibilitem a crítica e a criatividade, que a produção do trabalho docente irá promover transformações significativas no ambiente escolar.

Reconhece-se que vários têm sido os esforços para melhorar a educação básica no país, seja em formação continuada ou mesmo em formação básica, para consolidar as práticas educativas significativas. No entanto, ainda há ingenuidade, obscuridade ou falta de rigor no que diz respeito ao ensino da música na escola. Ressalta-se que:

...como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou (FREIRE, 1996 p. 34)

De acordo com as orientações legais para o Fundamental I na escola básica, o ensino das Artes nas séries iniciais é de responsabilidade do Pedagogo, mas o que se constata na região pesquisada, é certa insegurança com o desenvolvimento das linguagens artísticas. O fato é que se não há profissionais das Artes na escola, não haverá sensibilização com as linguagens artísticas, por isso, situações como essas serão mais frequentes, principalmente quando há improvisos com disciplina na escola. Como nos alerta Bastian (2009):

Quão falso, quão míope é o fato de responsáveis políticos da área da educação, em nome de qualquer crise financeira, fugirem da responsabilidade, despedirem-se das artes nas escolas e no cenário da vida social. Se o quadro não fosse tão banal, teria aqui seu lugar: dever-se-iam dizer umas verdades a esses políticos culturais, que não cuidam da noção de cultura com atividades culturais, mas nivelam-na com o exibicionismo de vaidades (BASTIAN, 2009 p. 23).

Arte é linguagem de compreensão de mundo, é preciso fortalecer seu espaço na sociedade. Espera-se que os problemas acerca da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, ou quaisquer dificuldades que porventura venham surgir não sejam tratados meramente fora do contexto, excluindo as artes do ambiente escolar, mas com respeito ao pensar certo de Freire (1996, p. 34) que o “...ensinar venha com a corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Deve-se ampliar as discussões em relação à formação dos professores de música para a educação básica, para consolidar propostas que atendam às necessidades vigentes, para que não aconteça o que certo comentário mordaz alfineta com as palavras “...somos os alunos e os estudantes de hoje, que nos preparamos em escolas de ontem, por professores de anteontem, para problemas de depois de amanhã” (BASTIAN, 2009 p. 20), ou como coloca Gil (2006, p. 133) “...as informações passam das fichas dos professores para o caderno dos estudantes, sem passar pela cabeça de nenhum dos dois”.

O PARFOR é uma rica iniciativa para formação de professores, no entanto, sua implementação, estrutura e política de ingresso apresentam problemas consideráveis que podem comprometer os resultados do programa. As políticas públicas devem alcançar as especificidades regionais/locais. Torna-se incoerente estabelecer critérios que não contemplem as necessidades imediatas, que excluam ao invés de promover interação, não atendendo às questões vigentes.

Dos quesitos estabelecidos no Manual Operativo do PARFOR, o professor que queira ingressar no programa, deve ter o cadastro no ‘Educacenso’, além de mantê-lo atualizado. Para realizar o cadastro, é necessário vínculo com a Secretaria de Educação, caso contrário, o registro

não é feito. Isso se faz necessário para que haja visualização dos profissionais da educação, no sentido de promover planejamento, estratégias e distribuição de verbas.

Aparentemente, a exigência do registro no ‘Educacenso’ parece coerente para o processo seletivo; no entanto, é preciso atenção quanto às especificidades de cada contexto educacional. Os concursos públicos variam significativamente de um estado para o outro, de um município para o outro. Se num determinado contexto existem vagas disponíveis para que o professor de música atue na educação básica, em outro, essa mesma vaga é aberta para o professor de artes, com visão polivalente.

Em Marabá/PA, pode-se relatar um número significativo de educadores musicais que atuam há décadas na rede pública, mas de forma “irregular” aos olhos do Ministério da Educação. Caracterizam-se em técnicos de música concursados pela Secretaria de Cultura, muitos contratados pela secretaria de Assistência Social, outros com desvio de função e inexistentes para secretaria de Educação. Se não há vínculo com a secretaria de Educação, não há registro no Censo Escolar e por isso não há possibilidades de acesso aos programas de formação de professores oferecidos pelo MEC.

Dai perde-se a oportunidade de estabelecer relações com as políticas de formação de professores, uma vez que não há acesso à secretaria de Educação, por falta de concursos públicos que ofereçam cadeira específica na área; e assim, os educadores musicais vão assumindo clandestinamente as vagas da educação pública, através de um contrato que se evidencia como desvio de função, que se torna oportuno e gera as distorções.

Dessa maneira, entende-se que não faz sentido burocratizar as políticas de ingresso aos cursos que deveriam ter vagas disponíveis para todos os interessados e/ou necessitados. Se em um determinado contexto se faz necessário critérios para uma seleção justa, que contemplem os educadores que estão atuando na educação básica e necessitam de formação imediata, em outro contexto esses critérios devem ser modificados pela história e pelas relações que se constituem no espaço/tempo/localidade. Entende-se, também, que tais práticas devem ser excluídas do contexto educacional para que todos os professores atuantes da educação básica sejam detectados pelo Censo Escolar, pois é através dessa pesquisa que as reflexões e tomada de decisões ocorrerão.

Apesar das dificuldades e exclusão de alguns educadores, o PARFOR iniciou suas atividades com um número significativo de professores. Em Marabá/PA, ocorreu um fator curioso no processo seletivo para o ingresso no curso de Música; não foi exigido conhecimento específico na área, ou seja, pessoas com conhecimentos informais sobre música ingressaram no curso.

Entende-se que o acesso aos cursos superiores deveria ocorrer de maneira igualitária, se a escola de educação básica tivesse cumprido o seu papel formador. O aluno ao entrar em qualquer graduação, que não a de artes ou música, não realizam testes específicos, como foi discutido no item. Questões a esse respeito podem ser constatadas:

...se alguém errar uma conta simples, provavelmente receberá como chacota: “opa, fugiu da escola?”. E essa chacota traduz exatamente o que todos sabem e pensam – é papel da escola ensinar matemática básica e a escola cumpre satisfatoriamente esse papel. Afinal, se alguém erar contas elementares, conforme reza o senso comum, é porque “fugiu da escola”. Já com a arte, a mesma relação não acontece. Por que será? Ninguém diz que o outro “fugiu da escola” quando escuta barbaridades sobre artes visuais, ignomínias sobre dança, estultices sobre poesia, bobagens sobre música e ignorância sobre teatro. A escola acredita o senso comum, “não ter nada a ver com isso”. Será? (MARQUES e BRAZIL, 2014 p.22, grifo dos autores)

A arte na escola ainda é vista como entretenimento, relaxamento, disciplina sem conteúdos “sérios” para se estudar. Parece que este conceito se deve ao papel que a arte ocupa na escola. A pouca valorização do ensino das artes na escola prejudica a preparação do aluno. Resulta que os conhecimentos que as escolas oferecem não são suficientes para preparar o vestibulando para ingressar no nível superior. Tendo em vista esta realidade, as escolas específicas de artes assumem o papel de preparar o vestibulando.

Se o PARFOR não previa conhecimentos específicos em Música para os alunos que ingressaram no curso, é provável que haja conflitos nesse espaço, tendo em vista que se trata de uma educação superior, uma continuidade dos conhecimentos básicos da área, que já deveriam ter sido trabalhados.

É importante expor que a jornada de estudos pelo PARFOR é reduzida em três anos, diferente das demais licenciaturas em instituições públicas que se desdobram em quatro a cinco anos. Suas atividades são realizadas em período intervalar de forma intensiva; ou seja, o professor estuda no período das férias escolares. A maneira pela qual o programa foi estruturado visava atender as especificidades dos professores, pois se o curso fosse ofertado em período regular, certamente não atenderiam à demanda existente, tendo em vista os educadores que atuavam nos três turnos. Por essa característica intensiva e por abrir mão dos conhecimentos específicos em música, o curso restringe-se ao trabalho de conceitos básicos da *linguagem*.

Tendo em vista este programa, pensa-se que é preciso avançar na formação de professores para o que a fortalecimento a educação básica aconteça, o que prepararia melhor candidatos, que atuariam melhor no ensino superior. A formação do professor de música é um problema visível no contexto educacional e a demanda por professores licenciados em música

é uma realidade no país. Não se pode mais abrir mão da formação desse profissional. Os cursos de licenciatura em música estão sendo autorizados pelo MEC e logo esta demanda será atendida.

Não se quer ver a continuidade de práticas educativas quaisquer ocupando o lugar das metodologias específicas de ensino da música. Não basta simplesmente ensinar repertório musical momentâneo para o desempenho das crianças por ocasião das atrações festivas nas datas comemorativas da escola e da comunidade. Não basta utilizar a música como suporte de outras disciplinas (VIEIRA, GONÇALVES e LEÃO, 2013) perdendo a oportunidade de ensiná-la como arte na escola, com o seu sentido de promover o ser humano e ajudar no desenvolvimento cognitivo do aluno (LEÃO, 2013).

Que a música seja ensinada nas escolas como objeto de estudo; e que não seja com o intuito de somente formar o músico profissional; mas que, dentre outros aspectos, trabalhe o ser sensível que possa manipular os sons, tendo o poder de despertar no aluno a criatividade nos eixos produção, reflexão e apreciação. Que a sala de aula seja animada pelas pedagogias da vivência musical, onde o erro não seja visto como algo negativo, mas considerado elemento essencial ao processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Que o erro, nas tentativas de acerto, seja visto como uma possibilidade que ainda está em construção (FIGUEIREDO, 1997). Que se adote a postura que se deve aprender com o erro na atividade de ensino/aprendizagem; assim como se deve interpretá-lo na construção do conhecimento musical. O erro como resultado natural da atividade musical perde o caráter negativo e punitivo, passando a ser parte da produção, pois que a criança constrói o conhecimento musical através da vivência, da prática que leva ao desenvolvimento cognitivo musical.

Que haja maturidade o suficiente para assumirmos as responsabilidades do ensino da música na escola, e não retrocedamos diante dos problemas de alta demanda de professores especializados e licenciados em música. Em Marabá/PA, a situação foi comprovada em 2014 quando a Secretaria de Educação do município decidiu excluir a disciplina de Artes nas séries iniciais do ensino fundamental. A justificativa foi a falta de professores específicos e a prioridade foi o Pacto pela Educação<sup>12</sup>, visando o desenvolvimento das disciplinas consideradas essenciais. O discurso é contraditório e, apesar de ser uma prática viva do exercício docente no

---

<sup>12</sup>O Pacto pela Educação do Pará é um esforço liderado pelo Governo do Estado e conta com a integração de diferentes setores e níveis de governo, da comunidade escolar, da sociedade civil organizada, da iniciativa privada e de organismos internacionais, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação no Pará e, assim, tornar o Estado uma referência nacional na transformação da qualidade do ensino público. Mais informações disponíveis em: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>

município, não há resolução, parecer ou qualquer documento que defina ou respalde essa prática para ser citado, tendo em vista que isso vai contra as leis que regulam o ensino básico no país.

### 1.3 'O AMIGO DA ESCOLA' E A MÚSICA NO 'PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO'

O exercício do voluntariado é uma prática regida pela lei federal 9.608/1998<sup>13</sup>, e prevê que o serviço como atividade não remunerada prestada por pessoa física à entidade pública de qualquer natureza ou à instituição privada de fins não lucrativos, tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. A lei determina, ainda, que o serviço não gera vínculo empregatício, podendo o prestador de serviço voluntariado ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades.

Muitas são as instituições que investem nesse recurso humano, para amenizar a ausência de profissionais da área e os custos financeiros. Os voluntariados encontram um campo vasto para atuação, sejam em hospitais, ONGs ou no período eleitoral. Na escola, um dos projetos sociais que causou grande impacto, com a inserção do voluntariado, foi o 'Amigo da Escola'. Em 1999 a rede globo de televisão lançou o projeto social com o objetivo de fortalecer a educação básica de rede pública.

Nota-se que o campo de atuação dos voluntariados é justamente nos locais onde não há um interesse significativo do poder público. Não se constata voluntariado na Câmara dos Deputados, dos Vereadores, no Senado ou em instituições públicas em que são definidos os direcionamentos financeiros do país; pelo contrário, nestas instituições os funcionários públicos são muito bem recompensados pela prestação de serviço à sociedade, além de terem estabilidade no emprego e planos de carreira.

Entende-se que a proposta do voluntariado leva à exploração do trabalho humano, pois é uma alternativa para suprir diversas lacunas enfrentadas pelos gestores das instituições públicas. Trazem benefícios à população, no entanto, mas tornam frágeis as relações de trabalho do profissional que precisa de estabilidade no trabalho. O voluntariado não pode assumir a função do profissional, principalmente quando não são formados especificamente para exercerem o trabalho na área demandada. Quando isso acontece, os problemas são amenizados para o poder público, quando se justifica que os serviços estão sendo prestados à população.

---

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)

O que se denuncia nesse aspecto é que o fluxo atual de desvalorização dos serviços básicos prestados à sociedade, são acarretados por estas práticas de utilização de voluntários na educação. Daí, por falta de investimento necessário para o funcionamento das escolas e a gestão improvisada do setor da educação, resultam em atividades desenvolvidas precariamente. Ao voluntário são repassadas responsabilidades que não são de seu domínio, concretizando situações em que um único profissional se vê trabalhando e acumulando diversas e múltiplas tarefas.

Na escola, especificamente na disciplina de Artes/Música, por vezes o ‘amigo da escola’, mas conhecido como o artista, assume responsabilidades de caráter formativo, com liberdade para exercer seu trabalho sem orientações sobre o fazer/pensar a arte. Dessa forma, ocorre que:

...muitas vezes, professores de Arte, coordenadores e diretores de escola abrem mão de princípios pedagógicos – ou de posturas educacionais significativas – e aceitam acriticamente tudo aquilo que os artistas trazem para sua sala de aula [...] ao passar a peteca dos processos pedagógicos para os artistas desesperados para ensinar, a escola corre o sério risco de incidir em processos de ensino aprendizagem totalmente arcaico, acrítico, reprodutores, ingênuos, e principalmente, desarticulado. O conhecimento pedagógico de artistas – vivências da vida e da lida. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 60 e 61)

Não se pode negar que os voluntários chegam a trabalhar em educação com muita vontade de participar e trabalhar. O fato é que o artista/músico, sem formação em licenciatura, não entende os processos que promovem a educação básica. Nota-se que a sua prática educativa se resume às suas experiências de vida, atrelada às escolas específicas de música, ao desempenho com seu instrumento de preferência. Penna (2007 p. 51) esclarece que quem toca, tendo se educado pelo modelo tradicional de ensino, provavelmente vai ensinar como foi ensinado, o que pode funcionar bem em uma escola de música, mas não em uma sala de aula da educação básica, com seus desafios inerentes. Defende-se a presença de profissionais na escola, com formação específica para discutir e redirecionar a presença dos voluntariados, que sem dúvidas é enriquecedor para a escola. Não há como negar que:

...a arte tem chegado às escolas pelas mãos e pés dos voluntários, de “amigos da escola”, de artistas profissionais ou amadores nas “escolas abertas”, nos “recreios nas férias”, nos festivais e programas promovidos pelas próprias Secretarias de Educação e Cultura (MARQUES e BRAZIL 2014 p. 47).

Uma dessas atividades é o ‘Programa Mais Educação’, que é uma ação do Ministério da Educação para ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. As escolas públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico, de educação ambiental, de esporte e lazer, de direitos humanos em educação, de cultura e artes, de cultura digital, de promoção da saúde, de comunicação e uso de mídias e de investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Há de se concordar que o programa é uma boa iniciativa do governo federal para a promoção de ações que fortaleçam a prática educativa e ofereçam aos alunos possibilidades diversificadas de conhecimento. Nesse ambiente, o aluno escolhe a atividade de sua curiosidade, afinidade ou que lhe chame a atenção, podendo se desenvolver e conhecer uma nova linguagem, de forma espontânea.

A escola assume papel definidor na formação do aluno e quanto mais suas atividades se aproximarem das necessidades vigentes e o envolvimento for interativo, melhor será o seu desempenho. Como expõe Morin (2005, p. 69) “...religar e problematizar caminham juntos”, nesse sentido, as práticas educativas precisam visar a unidade complexa do homem, observando as questões que permeiam seu contexto.

Ao aderir o programa, a escola estabelece as atividades que serão desenvolvidas e a instituição recebe um valor considerável para aquisição de material permanente. Sobre as oficinas de música, pode-se ressaltar que muitas escolas em Marabá/PA e nos municípios vizinhos, como Ipixuna, Itupiranga, Parauapebas, dentre outros, adquiriram instrumentos musicais de excelente qualidade e em número significativo. Abaixo, estão fotos de instrumentos musicais em escolas que não serão identificadas, porque não foi autorizada a divulgação.



Figura. 07 – Instrumentos Musicais  
Fonte: Acervo Pessoal



Figura. 08 – Instrumentos Musicais  
Fonte: Acervo Pessoal



Figura. 09 – Teclado  
Fonte: Acervo Pessoal



Figura. 10 – Tarol  
Fonte: Acervo Pessoal



Figura. 11 – Violão  
Fonte: Acervo Pessoal



Figura. 12 – Bongô  
Fonte: Acervo Pessoal

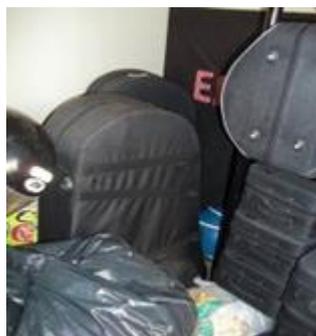


Figura. 13 – Tuba  
Fonte: Acervo Pessoal



Figura. 14 –Violão e Tambor  
Fonte: Acervo Pessoal

É importante anotar que todos os instrumentos averiguados são de boa qualidade. O que se destaca nesse contexto é a valorização do professor que vai atuar no ‘Programa Mais Educação’. Sobre a ação do educador no ‘Programa Mais Educação’, a maioria dos editais estabelecem que os candidatos devem ter disponibilidade de três a quatro dias na semana, que o trabalho é de caráter voluntário, regido pela Lei Federal 9.608/98; que os monitores terão um ressarcimento (ao que muitos chamam de ‘ajuda de custo’), que varia de acordo com a quantidade de turmas, sendo de no mínimo R\$ 60 (sessenta reais) para uma turma e, no máximo, de R\$ 300 (trezentos reais) para cinco turmas. Ressaltam ainda que estudantes do Ensino para Jovens e Adultos (EJA), quanto cursando o Ensino Médio, poderão se inscrever, desde que tenham habilidades nas funções solicitadas e, no mínimo, 16 anos.

É incoerente a proposta de uma escola em tempo integral que não englobe a totalidade dos custos orçados. O voluntário assume a postura do educador, mas desconhece o contexto de processos educativos, tem dificuldades nas abordagens metodológicas, nos processos avaliativos e trabalha com comprometimento da precariedade. A função do professor parece ser algo que pode ser feito por qualquer um, de qualquer jeito. O conhecimento torna-se qualquer coisa que ainda é ‘transferido’ para o outro e, não, construído coletivamente. É preciso a consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996 p. 47).

Penna (2013), no livro *Pedagogias em Educação Musical*, organizados por Mateiro e Ilari (2013, p.14) fala da função dos métodos e o papel do professor em questões de ensino. Ensina sem saber **o que** está ensinado e sem saber **como** ensinar (grifo da autora). Como propor um ensino de qualidade se não há professores qualificados? É preciso formação para o exercício docente e clareza da prática educativa.

Os editais em sua maioria atribuem ao monitor do programa ‘Mais Educação’: 1 - planejamento de suas atividades articulados com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola; 2 - disponibilidade para as formações, mostras, festivais; 3 – exigência de iniciativa, solidariedade, coletividade, mas por falta de formação na área, não é raro observar monitores do programa com dificuldades básicas na construção de um plano de aula; 4 - conhecimento do PPP da escola e da sua importância; 5 - organização dos conteúdos; e 6 - métodos, técnicas e as abordagens metodológicas para utilizarem no processo.

Em Marabá/PA, muitas situações se evidenciam no programa da prática do ensino de música. Alguns monitores que tiveram contato mínimo com a música e assumiram uma oficina, apresentam resultados constrangedores; tais como: atividades de canto coral que agrediam a voz e o manuseio inadequado de instrumentos musicais sensíveis. Por um lado, tem a escola que desconhece os conteúdos musicais em sua especificidade e os processos educativos necessários ao ensino; por outro lado, tem o programa que abre espaço para que os ‘colaboradores’ amadores e despreparados assumam a tarefa docente. Entende-se que:

Os “amigos”, os voluntários, a comunidade, podem, claro, levar arte para a escola, afinal a escola não pode continuar hermética e fechada em si mesma e arte é para ser compartilhada, é encontro e partilha. Os “amigos”, os voluntários e a comunidade, no entanto, não podem ignorar e/ou substituir o trabalho do professor de Arte. Aos amigos, voluntários e à comunidade muitas vezes faltam-lhe conhecimento do papel da Arte no currículo escolar, das atribuições do professor de arte quando não da própria arte que se dispõe a ensinar. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 51).

É importante que a escola não esteja fechada para a comunidade, mas que crie caminhos e possibilidades de uma interação saudável a partir de orientações consistentes. O ‘Amigo da Escola’, colaborador ou voluntário podem sim contribuir significativamente para os processos educativos, o que não se pode admitir é que estes assumam o papel do profissional da educação.

... é o professor de Arte que precisa saber diferenciar programas e projetos com continuidades e significado no seu campo de conhecimento (arte) de um conjunto de atividades – muitas vezes mal amarradas – ou de espetáculos alheios ao projeto político pedagógico da escola. (*ibidem*, 2014 p. 49)

Esses projetos precisam ser claros e o professor tem que entender seu papel nesse contexto. A proposta da escola em tempo integral não pode ignorar o trabalho que valoriza o profissional da educação. Se existe uma estrutura, um espaço e possibilidades de realizar atividades ricas no ambiente escolar, é preciso dotação orçamentária para a contratação de professor da área. Que a mesma ‘generosidade’ alcance o professor, e seu trabalho seja valorizado pela proposta de carreira e de valorização de sua formação específica. Não se pode aceitar a velha desculpa do ‘voluntariado’ para o ensino das artes nas escolas. O ensino da música ajuda no desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno.

Sabe-se que é preciso tratar a educação musical como prioridade. Torna-se necessário investir em processos formativos de nível superior, em formação de educadores musicais, garantidos os apoios logísticos que resultem em condições favoráveis ao ensino/aprendizagem. Entende-se que o debate sobre a quantidade de tempo que a criança passa no ambiente escolar brasileiro não é o maior problema da educação, apesar de ser um tema que não deve ser negligenciado; mas sim, que se garanta a qualidade do ensino previsto no currículo, desempenhado por profissionais preparados.

## 2. O ENSINO DAS ARTES NO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Os cursos de formação continuada têm crescido significativamente nos últimos anos. Na educação é possível observar os variados cursos elementares em áreas específicas (letramento, educação ambiental, educação especial), seja presencial ou à distância, propostos para capacitar o educador.

A formação continuada de professores é um exercício contemplado na LDB, que expõe o dever de se garantir formação para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2014 p. 36).

O professor enquanto mediador do conhecimento deve ter consciência da complexidade do fazer docente. É preciso constante pesquisa, estudo e formação para entender as formas distintas que o aluno tem ao produzir o conhecimento e, para isso deve-se promover ações concretas. Não bastam os conhecimentos técnicos, tornam-se fundamentais reflexões significativas e ativas. “As atividades de formação continuada são, portanto, essenciais para ajudar a rever concepções e contruir alternativas” (PENNA, 2008 p. 62).

Sabe-se da carência de professores formados para a educação básica e das estratégias que o governo federal vem traçando para resolver o problema. A região norte e nordeste, se comparado aos indicadores das outras regiões, ainda sofrem consideravelmente com a questão. No sul e sudeste do Pará, área de pesquisa deste estudo, faltam professores formados em linguagens artísticas para atuarem na educação básica (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) linguagens que são asseguradas nos PCNs e no RCNEI. As graduações ofertadas pelas instituições públicas se concentram em Belém/PA. Nesse sentido:

...contrariando o aspecto legal da lei, a formação superior para professores de arte no território brasileiro é insuficiente para atender a totalidade da demanda existente nos diversos municípios da nação. Implica centralização da demanda existente nos diversos municípios da nação. Implica centralização desse processo formativo nas capitais, como é o caso do estado do Pará, sendo que apenas Belém possui todos os cursos de licenciatura em Artes (Artes Visuais, Música, Teatro e Cinema). (FILHO, 2014 p.45).

O ideal seria a melhor distribuição de ofertas de cursos de licenciatura pelo território nacional. Dentre as Universidades Federais do Pará (Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA) apenas a UFPA, com

campus em Belém, oferta graduação em todas as linguagens, como já constatado por Filho (2014). A UNIFESSPA oferta o curso de Artes Visuais em Marabá (iniciou a primeira turma em 2014), também Música e Dança pelo PARFOR (iniciou apenas uma turma de cada curso). A UFOPA e UFRA não oferecem cursos em nenhuma linguagem artística. A Universidade Estadual do Pará – UEPA, oferta o curso de Música apenas em Belém, Vigia e Santarém, no nordeste do estado.

Levando em consideração a dimensão do estado, fica claro que a demanda por formação de professores é alta. Os dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2015 indicam que há cerca de 50.718 (cinquenta mil, setecentos e dezoito) matrículas em escolas de educação básica no Pará, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral. A nota técnica do censo escolar de 2014 apresenta os indicadores com formação legal no Brasil, com apenas 51% dos professores de Artes nas séries iniciais com formação adequada; nos anos finais apenas 25,5%; e, no ensino médio, 30,2%.

O INEP realizou um estudo exploratório sobre o professor brasileiro com os dados do Censo Escolar de 2007, e identificou que Artes (25,7%) é a disciplina que apresenta a menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação (INEP, 2009 p. 39).

É claro que falta professores de Artes para educação básica e isso pode ser constatado na comparação com as demais disciplinas ministradas na escola. Nas universidades pesquisadas, as federais e a estadual do Pará, a procura por cursos de artes e música é pequena se comparada com as outras disciplinas. Diante dessa circunstância, poucos licenciados em música entram no mercado e outros profissionais assumem as Artes na escola como resposta imediata para a demanda, que é alta. Geralmente o professor que está necessitando de horas para cumprir sua carga horária ou o voluntariado, assumem qualquer disciplina, já que a arte não é uma disciplina considerada essencial para a formação do aluno. Esta realidade se torna um círculo vicioso, em que não se dá importância para a formação do professor de arte e, em consequência, não se valoriza e não há empenho do poder público em garantir o ensino das artes nas escolas. Oliveira (2014) ao realizar sua pesquisa-ação no curso FAE/Música, com o objetivo de compreender o desdobramento da prática educativa, constatou a mesma situação. Tendo o mesmo objetivo, Silva (2013) também estudou o curso. Observa-se que:

...muitos professores que ministram aulas de arte fazem para contemplar a carga horária, o que significa que nesses casos o professor sequer sente-se professor de artes, mas um professor; por exemplo, de geografia que também ministra aula de artes e, por acaso trabalha com música. Isso gera uma confusão tão grande que em Marabá, a título de exemplo, quando a prefeitura oferece encontros de formação, os professores tendo de fazer escolhas, optam

por participar de formação naquela disciplina em que têm a carga horária maior, o que muito raramente contempla a disciplina de artes. (OLIVEIRA, 2014 p.64)

Daí ações superficiais e equivocadas podem ser constatadas como resultado da falta do conhecimento sobre Artes. Não se pode generalizar, pois existem professores que, mesmo sem formação específica em Artes, buscam desenvolver um bom trabalho. Pesquisam, procuram por formação básica, estudam estratégias e fazem trabalhos inovadores. Mas, estas soluções paliativas não acrescentam atividades qualitativas e específicas, garantindo o aprendizado do aluno. Estes professores passam a ensinar Artes apenas a partir de estudos históricos/téóricos, abstraídos de ações a partir de relações práticas e reflexivas. São, por exemplo, professores que priorizam a reciclagem e o ensino é conduzido através do reaproveitamento de resíduos sólidos e através da educação ecológica. Relata-se que a cansativa aula de desenho em que os alunos têm que produzir repetidamente o que estão sentindo, ou a tarefa de colorir adequadamente as imagens das datas comemorativas, tornam-se uma monotonia. Entende-se que:

...há uma quantidade enorme de municípios que trabalham o ensino de arte com professores sem formação específica. Estes improvisam aulas e com a melhor intenção esforçam-se para fazer arte com seus alunos. O resultado é resiliente, pois é aplicada uma série de atividades que se repetem nas séries subsequentes, causando antipatia a todos os alunos que não aguentam mais tantas avalanches de estereótipos, modelos prontos e repetições de conteúdos. (FILHO, 2014 p. 45).

É claro que essas práticas não poderiam estar no exercício docente do ensino das Artes na escola, mas por outro lado, não se pode exigir muito desses educadores, aliás, eles não tiveram referências significativas de Artes em sua educação básica e/ou superior, sua forma de trabalhar reflete sua visão de mundo a respeito das Artes. Para uns, Artes será apenas história, para outros o desenho terapêutico e para outros o momento de relaxar. Esse quadro só poderá ser modificado, à medida que os cursos de formação superior nas linguagens artísticas forem autorizados, e contemplados nas regiões de forma acessível.

Enquanto isso, esses educadores continuarão trabalhando, buscando em espaços de formação básica (cursos elementares) a formação que deveria ser superior, com a capacitação do fazer/pensar sobre a Arte. Sem dúvidas “o investimento na formação inicial e continuada dos professores de música mostra-se imprescindível para a qualidade da prática pedagógica em educação musical” (PENNA, 2008 p. 63).

É preciso entender as Artes em suas especificidades, Figueiredo (2010, p. 04) diz que é “fundamental que se desconstrua a ideia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por

um único profissional”. As artes se dividem em áreas específicas e cada uma tem seu suporte teórico e metodologias inerentes aos seus métodos e técnicas de expressão. As artes, nas suas diferenças e como áreas de criação, pesquisa e extensão ocupam universos diferentes, mas ainda assim, interdisciplinares, uma vez que podem expressar os mesmos temas através de objetos e meios distintos. Tratar as diferentes artes como diferentes *linguagens* é uma abordagem muito reducionista. Mas no contexto educacional, em se tratando de valorizar o professor de arte, em diferentes níveis de ensino e de acordo com as leis do país, o melhor que se pode fazer é garantir que pelo menos seja ensinada pelo ‘professor de arte’; e como *linguagem* a ser ensinada é preciso que o profissional professor seja alguém formado e específico da área. Freire (1994, p. 160) diz que arte é criação, é uma constituição do novo e isso não pode ser apreendido por uma ótica determinista, que acorrenta a criação à relação causal, seja ela econômica ou de outra natureza. A arte é uma expressão simbólica.

É nesse sentido que o fazer docente não pode resumir-se aos olhares e práticas superficiais, que definem a percepção como resultado final da ação. É preciso estudar Artes para se falar dela e ensinar, caso contrário, as ações continuarão num improviso permanente do senso comum, com ações aborrecidas que se repetem sem propostas novas e efetivas para o aluno. Ressalta-se que:

Os cursos de formação de professores devem desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de uma maneira abrangente, contextualizada e racional, atualizando conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não-ocidentais (BRITO, 2001 p. 50).

O desafio de promover uma educação integral é lançado ao professor, mas é preciso ter a consciência de que não se pode aprender de tudo sobre uma determinada área e a capacitação deve ser continuada. As manifestações são diversificadas entre regiões e países; representam a singularidade do seu povo, seu simbolismo, e as raízes/identidades. O professor de arte, para ser atual, precisa desenvolver uma visão global (dentro do possível) para poder trabalhar as manifestações e criações artísticas com o seu aluno, visando também, a singularidade nas escolas.

Sendo um consenso entre vários educadores. Para Figueiredo (2005), Penna (2008), Snyders (2008), Freire (1996) e André (2008), as escolas são definidas como espaços singulares. Sobreira (2008, p. 51), enfatiza que os espaços educativos são diferentes e uma escola nunca será igual à outra, até mesmo as turmas dentro da mesma escola são distintas. O que importa é assumir diretrizes norteadoras para a prática docente; isso não significa assumir

um currículo único, mas significa procurar identificar elementos comuns norteadores para os professores em seu trabalho. Entende-se que:

A música, portanto, concretizada por sua estrutura formal simbólica, articuladora de significados, está ligada a uma temporalidade histórico-social que condensa tempos variados. Nas significações – regidas pelo imaginário coletivo central da sociedade – propõe a articulação de presentes, passado e futuro numa coexistência intrincada e dinâmica. (MIRANDA, 1998 p. 59)

Os cursos de formação de professores devem visar essa singularidade e extensão de contextos, preparando o educador para abrir possibilidades e reconhecer limitações. Não se pode mais admitir a visão do educador como detentor máximo do conhecimento, mas como um ser limitado que entende a complexidade da docência e a complexidade dos conteúdos e/ou saberes a ensinar.

Sendo assim, este educador que é desejável na prática docente de música, precisa estimular, instigar, promover ações que despertem no aluno o instinto inquisitivo, promovendo a democratização do acesso às artes. Que ele não se contente com as questões cotidianas, mas que promova as ações inovadoras no contexto escolar. Nesse sentido, os estudos básicos sobre as manifestações musicais existentes são os requisitos mínimos para o sucesso da prática do ensino/aprendizagem. Defende-se que a música na educação básica deve estar presente, por entender-se “...ser esse o espaço onde o ensino de música pode ter um maior alcance social, atuando efetivamente para a democratização no acesso à arte e à música” (PENNA, 2007 p. 52).

## 2.1 O CURSO DE FORMAÇÃO EM ARTE EDUCAÇÃO - FAE

Em Marabá/PA há existência do Núcleo de Arte Educação do Sul e Sudeste do Pará – NAEESP. De acordo com Botelho (2013, p.71) o núcleo existe desde 2001 e seu objetivo é oportunizar ao estudante do Curso de Pedagogia da UNIFESSPA a participação em experiência de cunho estético e artístico, voltadas para o processo pedagógico e didático da arte com base na realidade da comunidade local, capaz de reconhecer na cultura artística a possibilidade de ampliar o horizonte das relações estéticas com a cultura erudita e popular.

O NAEESP não atende apenas os alunos do curso de Pedagogia, mas à toda comunidade local e aos que procuram o espaço em busca de orientação e formação nos cursos ofertados, que geralmente são arte-educadores de escolas públicas, particulares, ONGs e programas

socioeducativos do sul e sudeste do Pará. Pode-se relatar algumas atividades que o NAEESP vem desenvolvendo no decorrer dos anos.

**Atelier Livre de Artes:** oficinas significativas para vivência da arte através do desenho, pintura, escultura, linguagem gestual e musical; **Formação de Educadores Artísticos:** exercício pedagógico, cuja prática é o acervo de conhecimento pedagógico a serviço da arte-educação, proporcionando o amadurecimento dos estágios com a educação; **Estudos Artísticos e Culturais:** organização de grupos de estudos (as primazias da educação e do ensino de arte), pesquisas ligadas ao contexto da arte local e regional para a elaboração de materiais de apoio a serem utilizados pelos professores nas aulas de artes nas escolas; **Consultoria em Arte-Educação:** sistematiza ações que contribuem com as instituições educacionais e culturais, a fim de qualificar e ampliar a atuação no campo do ensino da arte, através de projetos de consultoria específica que envolve estudantes, professores nas salas de artes na escola; **Programa Arte na Escola:** promove a formação continuada de professores e apoia o ensino de artes por meio da disponibilização de materiais didático pedagógico e encontro s temáticos de atualização sobre o ensino da arte; **Curso de Formação em Arte Educação:** curso de nível elementar, ofertado aos professores que ensinam artes nas escolas e que tenham carência de formação em arte (BOTELHO, 2013 p. 72 e 73, grifo nosso).

Essas ações se desdobram no exercício prático/reflexivo do ensino das Artes na região, ainda que de forma elementar. Observada a rotatividade do professor de Artes na educação básica, resultante da falta de profissional específico na área, estes procuram o NAEESP para se capacitarem. Os arte-educadores são lotados nas instituições educacionais da seguinte forma: - o professor que estiver sem a carga horária completa é remanejado para o ensino de Artes, de Religião, de Estudos amazônicos, ou para qualquer disciplina que não tenha profissional capacitado. Acabam trabalhando em postos de trabalho, em diferentes disciplinas, somente porque existem demandas por profissionais. Estes profissionais, na maioria das vezes, encontram no NAEESP possibilidades de aprendizagem mínima e adquirem conhecimentos básicos para se formarem em linguagens artísticas.

Pode-se ressaltar que no sul e sudeste do Pará não há existência de outro espaço semelhante ao NAEESP, que proporciona ao educador formação elementar, com orientações e disponibilização de materiais para o desenvolvimento das aulas de Artes. Ressaltam-se algumas formações que as prefeituras realizam através das secretarias de educação, mas com característica direcionadas às áreas consideradas importantes da escola, tais como o letramento e a matemática.

O NAEESP é direcionado para as Artes Visuais, tendo em vista a formação do coordenador do núcleo. Possibilita o fazer/pensar sobre as demais linguagens artísticas com um olhar crítico sobre as questões que norteiam a educação. No próprio acervo do Programa Arte

na Escola – PAE, disponível no NAEESP, pode-se encontrar diversos materiais enriquecedores para discussão de Música, Teatro, Dança, Cinema e Artes Visuais, que oferecem ao educador ferramentas para um trabalho significativo, além dos cursos que são ofertados semestralmente para toda comunidade acadêmica e externa. Vale notar que o PAE promove ações para a formação continuada dos professores da educação básica por meio de Pólos em universidades que formam a rede ‘Arte na Escola’, a partir de parcerias e de projetos aprovados em leis de incentivo. No Pará, só existem Pólos do PAE em Marabá e em Belém.

Dentre os materiais disponíveis, podem-se encontrar livros com diversas abordagens sobre o ensino das Artes; a DVDteca, que disponibiliza mais de 160 documentários sobre arte brasileira, acompanhados por um material educativo que oferece ao professor proposições pedagógicas; o Arte BR, que sugere caminhos para que o professor se aproprie dos universos da arte a partir da leitura de imagens de importantes obras do século 20, pertencentes a acervos de museus das várias regiões brasileiras; os CDs; as Revistas; e os instrumentos musicais resultantes de pesquisa em música, realizadas com alunas da graduação em Pedagogia, em projeto de pesquisa e extensão.

Há de se concordar que o NAEESP assume um papel significativo nas práticas artístico-educativas escolares, observando as limitações sobre o ensino das Artes na região. Por essa característica, como agente influente na ação docente, é que esse trabalho busca compreender os processos formativos que norteiam o curso FAE/Música. Sem dúvidas, a oferta do curso é reflexo da ausência de formação em nível superior em artes na cidade de Marabá/PA e região, que gera uma demanda muito alta por profissionais da área. Destaca-se que:

O curso FAE partiu da elaboração do projeto e conta com as parcerias entre a UFPA - Marabá, GAM - Galpão de Artes de Marabá, Casa da Cultura, Galeria Vitoria Barros, Secretaria de Cultura de Marabá e Secretaria Municipal de Educação. Possibilitando, através deste curso de extensão, o atendimento a carência de professores, que trabalham com o ensino de Arte em Marabá e região (SILVA, 2012 p. 02).

Há uma interação com os campos que desenvolvem Artes na cidade de Marabá, no sentido de fortalecer a prática discursiva no município e região. Isso é de suma importância para que as práticas não fiquem isoladas, mas tomem força e visibilidade. O curso FAE é desenvolvido com uma carga horária de 200 horas, que são distribuídas nos módulos, sendo 160 horas de tempo na universidade, 20 horas de grupo de estudos e 20 horas de atividades programadas. Filho (2014, p. 48) ressalta que o curso é norteado por quatro eixos nucleares que

se desdobram a partir do princípio que articula as disciplinas básicas e são integrados na proposta denominada *Discipline-Based Art Education* – DBAE. Por isso:

...adotou-se essa abordagem por ser mais abrangente e substancial, permitindo qualificar o ensino da arte com uma proposta integrada nos seguintes eixos: história da arte, estética, crítica e produção artística. (FILHO, 2014 p. 48).

As primeiras turmas do curso foram de Artes Visuais, permeando nas demais linguagens artísticas com o intuito de levar o professor/aluno a um estudo preliminar de música, teatro, dança. Posteriormente, criou-se o curso FAE específico em Música, visando atender a demanda e as necessidades dos professores quanto ao ensino da música na escola. Da mesma forma, criou-se o FAE/Mural e o FAE/Cinema. No total, o curso apresenta mais de 300 professores formados nas áreas de Música, Artes Visuais, Arte Mural e Cinema.

O objetivo do FAE/Música, de acordo com o seu projeto de criação em 2012, é proporcionar aos professores que estão em exercício na escola, formação específica em Música, possibilitando a interação destes com a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia, por meio do NAESSP, inter-relacionando-se com o PAE. Enfatiza-se que:

O curso FAE trabalha com duas plataformas conceituais de espaço-tempo – o universitário (local do saber acadêmico) e o da localidade (lugar do saber culturalmente instituído pelo social) -, fundamentais para estabelecer bases teóricas e pragmáticas das premissas dos saberes estéticos, artísticos e culturais. O espaço-tempo universidade é o momento dedicado ao desdobramento da abordagem com os recursos metodológicos empregados no curso (*ibid*, 2014 p. 48).

De acordo com o projeto inicial, as ações do FAE/Música se desdobram para fortalecer e ampliar grupos de estudos em arte-educação do PAE, mantendo o professor conectado com os problemas da arte e da estética, ampliando o conhecimento sobre a linguagem musical e estética como forma de estabelecer critérios mais fundamentados sobre a arte musical na sociedade. O curso oportuniza o conhecimento da produção de arte musical local, regional, nacional e internacional, bem como os conteúdos da história da música ocidental e seus aspectos tendo em vista o contexto temporal. Vale ressaltar que os grupos de estudos no curso, exercem um papel enriquecedor. Assim:

...propõe-se, então, que os grupos se reúnam em forma de estudo temáticos em espaços variados para discutirem suas dificuldades e anseios, entendimento e compreensão da arte dentro e fora do ambiente escolar. É um passo importante, pois é aí que os professores partem decididos em buscar a

vivenciar autonomizadamente a arte e seus produtores artísticos na comunidade. Ao final, os artes-educadores constroem conhecimento e experimentam arte, resultando um trabalho prático que apresentam no formato de exposição, representação, espetáculo, aula performance, videografia e outras. (*ibid.*, 2014 p. 49).

O interessante da proposta do grupo de estudo é a possibilidade da sistematização dos conhecimentos, a interação entre os professores/alunos e o desdobramento de suas ações. Pode-se citar o resultado do grupo de estudo de Cinema da FAE/2009, que desde então possui exercício ativo no campus da UNIFESSPA, com sessões de cinema e debates.

O projeto de criação do curso FAE/Música *propôs iniciar o processo de musicalização do professor* (grifo nosso), ofertando conhecimento dos pressupostos da arte-educação e seus desdobramentos na sociedade e comunidades. Esclarece que trabalha para promover experiências com materiais para a produção de artefatos de percussão com propriedades estéticas no sentido de solucionar problemas elementares da produção do som. Enfatiza e oferta materiais didáticos existentes na UNIFESSPA para produção de aulas experimentais na escola e é incisivo no esclarecimento do PCN-Arte e seu uso como referencial curricular para programar o currículo de Artes na escola.

A FAE/Música compromete-se em *contribuir para a sensibilização e conscientização do professor sobre o processo musical* (grifo nosso), e acompanhar os participantes em seus percursos no curso, a fim de verificar em que medida a orientação acadêmica contribui com o processo de ensino e aprendizagem do professor em arte musical, e seus desdobramentos no cotidiano de seu afazer na escola. Nota-se que os dois grifos nos períodos acima indicam o curso FAE objetiva começar a preparar o professor de música, promovendo atividades mínimas para a sensibilização e iniciação musical.

Diversas pesquisas já foram realizadas no sentido de compreender o desdobramento da prática educativa dos professores que realizaram as FAEs, em suas diversas áreas. Silva (2013) e Oliveira (2014) pesquisaram especificamente a FAE/Música, trata-se de monografias, e algumas de suas constatações que foram evidenciadas durante esta pesquisa e serão expostas com clareza.

Abaixo segue a descrição das disciplinas ofertadas no curso FAE/Música, seguido das ementas, carga horária e a descrição da formação dos docentes que desenvolveram o curso, para uma melhor visualização da proposta de formação:

Disciplina e Ementa	Carga Horária	Formação do Docente
<p><b>Musicalização I</b> Desenvolver a sensibilidade estética auditiva dos alunos de maneira que os mesmos compreendam claramente os elementos ritmo, melodia, harmonia e as propriedades do som altura, duração, intensidade e timbre, a partir de três vertentes: produção, apreciação e reflexão.</p>	20 horas	Graduandas em Pedagogia com formação musical em escolas de Música pública de Marabá/PA
<p><b>Prática de Flauta Doce</b> Exercitar a prática musical através da Flauta Doce, trabalhando com métodos e repertório variados em grupo e individual. Executar canções na flauta doce em várias vozes. Praticar em conjunto. Trabalhar a memorização de repertório levando cada aluno a produzir, refletir e apreciar a música.</p>	30 horas	Graduandas em Pedagogia com formação musical em escolas de Música do município de Marabá/PA
<p><b>Pedagogia de Projetos Interdisciplinares aplicado ao E. A.</b> Propõe-se a elaboração de uma prática de construção do conhecimento por meio de projetos interdisciplinares, a fim de auxiliar e transformar o educador em um comunicador de suas ideias. Possibilita direcionar o sentido da arte na escola enquanto ação educativa para enfrentar o dia-a-dia da escola. Os projetos devem conter diagnóstico, objetivos, planejamento, estratégias, levantamento de dados e de hipóteses práticas e avaliação.</p>	20 horas	Graduada em Música, Mestre em Música e Doutora em Artes.
<p><b>Construção de Instrumentos Musicais</b> Contribuir para o entendimento de questões elementares referente à produção do som, através de diversas sonoridades de diferentes materiais (resíduos sólidos), estimulando a pesquisa, explorando a capacidade criadora de cada indivíduo, levando-o a uma experiência estética com o som.</p>	20 horas	Graduandas em Pedagogia com formação musical em escolas de Música do município de Marabá/PA
<p><b>Musicalização II</b> Sensibilizar e conscientizar o educador sobre o processo de musicalização com crianças em sala de aula, empregando princípios, metodologias e técnicas pedagógicas de renomados educadores tradicionais e contemporâneos. Apresentar a didática ou prática de ensino da própria autora, cujas atividades ou dinâmicas possibilitam o entendimento do conteúdo musical e a interação nas vertentes: produção (repertório infantil), criação e improvisação, execução, reflexão e pesquisa.</p>	25 horas	Graduada em Música, Mestre em Música e Doutora em Artes.
<p><b>Introdução da História da Música</b> Análise e compreensão de diversos gêneros musicais através da apreciação visual e auditiva de repertório. Reconhecimento dos padrões característicos de estilos musicais. Conceituação dos Períodos e reflexos sociais, políticos, econômicos e religiosos na música da época; aspectos históricos, estilísticos e formais da música. Musica Antiga, M. renascentista, M. barroca, M. clássica, M. romântica e música do séc. XX e XXI.</p>	20 horas	Licenciada em Música Especialista em Educação Musical e Mestre em Linguagem Comunicação e Cultura

<p><b>Métodos, Técnicas e Materiais da Educação Musical</b>          Conceituação de Educação Musical. Histórico do Ensino Musical. Conhecimento da realidade existente nos diversos campos de estágio. Estudos dos fundamentos filosóficos dos métodos de Educação Musical. Coleta de materiais e confecção de materiais pedagógico-musical. Novas tecnologias de Educação Musical. Desenvolver habilidades para utilizar métodos, técnicas e materiais de Educação Musical.</p>	25 horas	Licenciada em Música Especialista em Educação Musical e Mestre em Linguagem Comunicação e Cultura.
<p><b>Grupo de Estudo</b>          Estudo de um tema ligado à música na escola. Seleção e discussão de textos. Preparação de uma prática voltada ao tema escolhido e apresentação final como espetáculo e formulação dos fundamentos da prática.</p>	40 horas	Destinado aos alunos do curso, sendo eles os responsáveis pela dinâmica de estudo em grupo.

Tabela 02 – Disciplinas do Curso FAE/Música e Formação Docente

Fonte: Acervo do Curso FAE

Para ministrar as disciplinas ofertadas, alguns profissionais específicos da música foram convidados para desenvolvê-las, observando que não há educadores musicais com formação adequada na região, principalmente quando se trata da formação de professores. A proposta consistiu em formação inicial e diversas ferramentas foram abordadas no sentido de oferecer ao professor possibilidades do ensino da Arte/Música na escola.

O processo avaliativo no curso é realizado de forma interativa, tendo como princípio o conhecimento construído pelo aluno. No final do curso os alunos apresentam o Trabalho Coletivo de Conclusão de Curso – TCCC, onde serão expostos os resultados do curso e dos grupos de estudos, com espetáculos artísticos envolvendo as linguagens de performance, dentre outros, para comunidade local. O trabalho final varia de acordo com a linguagem trabalhada nas FAEs: se for Artes Visuais, o resultado será visual; se for Música, o resultado será auditivo; se for Cinema, o resultado será cinematográfico, e assim por diante. Por isso:

...considera-se que um dos ricos momentos formativos do Curso FAE vivenciados pelos professores cursistas, estão associados aos desafios que devem enfrentar, tais como: experimentar materiais para a produção de artefatos e a elaboração de aulas com base nos materiais didáticos disponíveis no Programa Arte na Escola na UFPA/Marabá. Essa (des)construção pedagógica exige do professor o enfrentamento dos problemas e proposições para superar os obstáculos. Sem dúvida, é um dos aspectos de maior interesse, pois oferece elementos para fomentar a prática da arte no âmbito individual e coletivo, assim como o seu desdobramento na sociedade. (FILHO, 2014 p. 49).

A FAE trabalha na propositiva de superar obstáculos, de ofertar minimamente acesso aos conhecimentos artísticos, oferecendo possibilidades de aulas de Artes com o acervo rico do Programa Arte na Escola. Há envolvimento com os arte-educadores da região, no sentido de orientar a prática e oportunizar um exercício que avance nos estereótipos, principalmente porque se tratam de professores sem formação em Artes. Abaixo seguem algumas imagens que retratam o produto final; é o momento onde o professor em coletividade expressa concretamente os resultados do que foi possível aprender nas FAEs.



Figura 15–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 16–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 17–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 18–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 19–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 20–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 21–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 22–Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 23 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 24 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 25 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 26 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE

A universidade é o laboratório de estudos, por isso os primeiros resultados foram expostos nela demonstrando o envolvimento e apreciação da comunidade local. As figuras de 15 à 22 tratam de painéis nas paredes em corredores da UNIFESSPA, resultado das FAEs em Artes Visuais. As figuras de 23 à 26 representam o produto final do curso FAE/Música construídos pelos alunos no término das disciplinas. Nas figuras abaixo, as 28 à 33, representam o processo de construção, onde a prática exerce elemento constituinte do fazer/fruir Artes.



Figura 27 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 28 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 29 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 30 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 31 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE



Figura 32 - Curso FAE  
Fonte: Acervo do FAE

O processo requer uma maior atenção, mais do que o produto final, apesar deste produto ter sido de qualidade. É no processo que o conhecimento vai tomando forma, que o olhar sobre a arte se amplia e é possível problematizar, avaliar e reavaliar a construção. É no envolvimento com o outro e no estabelecimento de ideias, que se descobrem o prazer do trabalho coletivo para a construção de algo maior que as individualidades. Filho (2014, p. 49) diz que no processo “...o professor vai se envolvendo com a linguagem artística, com os vocábulos da poética e assume posições críticas”. No processo, possibilidades são experimentadas sobre o fazer/fruir as Artes com criticidade. Por isso, deve-se oportunizar:

...o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados); o fazer artístico com o desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade; o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas (BRASIL, 1998 p. 37).

A necessidade de produção, de criação, de tornar concreto um posicionamento crítico, uma ideia, devem ser exercícios nas formações de professores, para que a partir disso se tornem práticas na escola básica. O professor precisa aprender a dar forma, a trabalhar em coletivo, a estabelecer redes de relações, que fortaleçam as artes na escola enquanto linguagem de compreensão de mundo.

O NAEESP desenvolve um rico trabalho com suas atividades, e dentre elas ressalta-se as FAEs que desde 2009 vêm formando um quadro significativo de arte-educadores no sul e sudeste paraense. Silva (2012, p. 5) enfatiza que o curso assume um papel importante no ensino de Artes em Marabá e região, desenvolvendo habilidades e técnicas de conhecimentos para os professores, motivando-os a serem participante nas ações que se relacionam com a produção em Artes, conhecimento artístico e crítico. No entanto, entende-se:

...a participação no curso FAE é apenas uma iniciativa e não critério para o exercício da docência com a disciplina de Artes. Isso significa que participar do curso quem quer participar [...] a participação no curso FAE/Música representou para os professores uma oportunidade de transformação qualitativa de sua prática (OLIVEIRA, 2014 p. 49).

Está claro que o curso como requisito para exercer a disciplina de Artes na escola de educação básica se contradiz com o que diz respeito à LDB, mas entende-se as FAEs como uma rica alternativa para sair dos improvisos e buscar por formações mínimas visando resolver os

problemas identificados. Nesse sentido, já que não há existência de cursos de nível superior na região, é importante que o profissional responsável pela disciplina de Artes busque conhecimentos básicos sobre a questão para desenvolvê-la na escola, mesmo que de forma espontânea, sem aspecto obrigatório; e assim, proporcionar ações significativas para os alunos.

## 2.2 A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Constantes são as discussões sobre o papel do educador, o seu desdobramento no ambiente escolar e os resultados decorrentes da sua prática educativa. O aluno e a comunidade escolar têm assumido algum papel no processo formativo, sendo ora educador, ora mediador. Observa-se muito no discurso de professores, principalmente os com formação superior e pedagógica, o princípio que considera ser o aluno um agente influente nos resultados do processo educativo; aspecto diverso do que se observava há algumas décadas atrás, quando o aluno era apenas um receptor inativo.

Apesar das constatações de melhoria na participação do aluno na construção de seu conhecimento, ainda é possível observar práticas excludentes e tradicionalistas, que não englobam a prática educativa ao discurso vigente. Talvez isso esteja associado à falta de formação, tempo para planejamento, o número exaustivo de alunos por turma, condições precárias do funcionamento de escolas, dentre diversas outras questões que já se sabe. É importante que o professor assuma uma posição propositiva e encare os desafios estabelecidos no contexto escolar, dentro das limitações previstas.

A disciplina de Artes/Música na escola tem sido um grande desafio para a educação básica. Muitas escolas ainda encontram dificuldades adotar os conteúdos de música. Esse cenário é observável em grande parte das escolas públicas ou particulares nas capitais e municípios brasileiros. Provavelmente esta decisão esteja associada à dificuldade de gestão ou mesmo de despreparo dos gestores. Não têm discernimento ou não entendem quais conteúdos priorizar e trabalhar na área de música; qual o profissional adequado para assumir a disciplina, seja ele o artista, o arte-educador, o técnico ou o que cursou música em um curso de capacitação rápida. Não distinguem a diferença que existe entre o ensino da música na escola básica daquele ensino ofertado pela escola específica de música.

Desta forma, é importante que não se confunda o ensino da música na escola de educação básica com o da escola específica de música, como já exposto. As escolas específicas buscam a formação profissional do músico *performer*, do artista; e, geralmente, os conhecimentos de Artes nesses espaços são "...focados, pontuais, direcionado para um código,

uma especialidade, um determinado modelo de realizar uma técnica, não de fazer /pensar arte” (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 67). Já a escola básica deve buscar a formação integral do aluno, com visão ampla dos assuntos abordados. Isso não significa que a escola básica irá se restringir a conteúdos superficiais, mas que deva contemplar a *linguagem* musical dentro de sua complexidade. Entende-se também, que:

...o objetivo da música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, e para tal é necessário tomar a vivência do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções eruditas, populares ou da mídia. (PENNA, 2002, p. 18)

A música na escola precisa ser praticada, bem como valorizados os seus objetivos na educação básica; e as manifestações musicais necessitam ser promovidas, realizadas e estudadas. Ensinar música deve ter o mesmo valor que ensinar as demais disciplinas. Apesar da lei de obrigatoriedade não se referir à música como disciplina, mas como conteúdo que não é exclusivo do componente curricular de Artes, entende-se que a música na escola deve ocupar um espaço significativo e visar à formação integral do aluno, como visão de mundo, possibilitando-lhe condições favoráveis para ingressar ao curso de nível superior.

Deve-se ter consciência dos processos educativos e do trabalho a ser desenvolvido. Loureiro (2003, p. 169) indica que crianças e jovens que estudaram música por métodos tradicionais, principalmente aqueles que experimentaram a exclusão das vivências e experiências individuais da atividade pedagógica, podem ter experimentado o desprazer com a atividade. Esta disciplina, introduzida e ensinada pela utilização de teoria complexa e pouco valorizada por professores - os descritos pelas suas características rígidas e/ou insensíveis, que negaram e insistem em negar as inúmeras possibilidades que advêm do contato com o mundo sonoro - provavelmente desmotivou os alunos e alimentou um desprazer em relação ao ato de aprender e fazer música. Não é isso que se espera da música na escola formal.

Concordante com a observação, Feres (1989, p.5) diz que não são raros os casos de crianças muito criativas que começaram a aprender música de forma inadequada e foram perdendo a criatividade à medida que os professores estavam mais preocupados em dar exercícios técnicos ao invés de promoverem o desenvolvimento da sensibilidade e do espírito criativo do aluno.

As escolas específicas de Música, que ainda insistem na prática do ensino tradicional, precisam também rever suas propostas pedagógicas para que as metodologias de ensino ativo norteiem as ações nas salas de aula. Estas mudanças são essenciais, seja para o estudo específico

na escola de música como no da escola formal. Isso também diz respeito ao currículo adotado pelas escolas que ainda encontram dificuldades de trabalhar com música popular, com os ‘saberes da terra’, aqueles conteúdos específicos de cada região. O aluno deve ser percebido como o sujeito que tem direito ao processo educativo musical; e que a identificação do aluno como o ‘desprovido de talento’ ou como o ‘definido como talentoso’ não deve servir de parâmetro para a seleção do aluno, determinando se deve participar ou não das aulas/atividades musicais. A aprendizagem musical é um direito de todos. Nesse sentido, o exercício docente é fator importante no desdobramento da ação que promove o conhecimento. Assim, pensando nas artes de um modo geral:

O professor comprometido com a linguagem de arte propicia aos estudantes conhecimento – inerentes aos trabalhos artísticos – de como vivem e convivem outros povos, gêneros, etnias, religiões, classes sociais etc.; aprende mais sobre a tolerância de mundo e nas contextualizações histórico-sociais comprometidas nos trabalhos de arte. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 37).

Os saberes não estão isolados, mas constituem espaço e significado dentro de um contexto estabelecido, mesmo que aparentemente excluído. Morin (2005, p. 58) diz que “é preciso situar um conhecimento dentro de um conjunto organizado”. O professor de Música deve proporcionar experiências, conhecimento e instigar descobertas acerca da linguagem de modo a estabelecer uma relação ampla da música com as outras disciplinas. Oliveira (2014, p. 63) diz que a “música é uma expressão artística e o conhecimento de suas estruturas importa para o desenvolvimento do trabalho docente que atua nessa área”.

No desafio diário, sobre a maneira como abordar os conteúdos musicais em sala de aula, é importante estabelecer relações com aquilo que os alunos sabem de música e principalmente a maneira como eles conseguem se expressar. A oralidade nesse sentido é uma ferramenta significativa para o desenvolvimento da linguagem musical. Nesse sentido:

... já que os alunos estão muito mais habituados ao verbal do que à música, uma das formas de atividades passará pela palavra: o professor pode levá-los a exprimirem-se, por exemplo, sobre o papel da música no cinema e na TV, sobre como ela modifica as impressões suscitadas pelas imagens; pode levá-los a falarem também sobre a música de que gostam, sobre como a sentem - e sobre aquela que a escola lhe propõe. (SNYDERS, 2008 p. 30)

Como ponto de partida, essas atividades não só proporcionam interação entre os alunos, bem como a sua forma de perceber e sentir música, mas oferecem ao educador uma visão ampla da percepção musical dos educandos. É preciso explorar as possibilidades e envolver os alunos

no processo. Atividades desse formato podem e devem ser desenvolvidas da educação infantil ao ensino médio, com abordagens diversificadas. É preciso valorizar a percepção, a interpretação e a autenticidade.

Fonterrada (2008, p. 203) enfatiza que o desenvolvimento da criança se dá pela prática e pela repetição, que são fundamentais no processo de aprendizagem. Neste nível não há domínio completo da linguagem oral e escrita, e torna-se importante de que à ela seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá. Brito (2003, p. 89) ressalta que o educador ao falar e cantar com crianças, atuará como modelo e um dos responsáveis por seu desenvolvimento vocal e que, por isso, deve-se formar bons hábitos, como não gritar e não forçar a voz. Feres (1989, p.5) diz que é necessário que a criança realize, sinta, crie e vivencie a música no próprio corpo. Deve-se ter clareza das abordagens metodológicas para o ensino da música em suas diversas etapas da educação básica, seja na educação infantil, fundamental I, II e ensino médio.

No ensino de música para jovens, é agressivo e excludente quando o educador impõe sua percepção como verdade e não estabelece oportunidade da expressão individuais, respeitando as diferenças. Cada aluno tem um modo singular de sentir e entender a música e, por mais que estejam associadas a ocasiões, as experiências são diversas e individualizadas. Snyders (2008) alerta sobre como se deve tratar essas questões com adolescentes e jovens. Diz o grupo/classe é um lugar de manifestações de pudor, onde existe o risco de que a censura coletiva sufoque a demonstração de reações sentimentais individuais (sobretudo se estas coincidirem com as do professor). Por isso, o educador deve ser flexível e dirigir com cautela o processo. Observa-se que:

...como o grupo é um dos valores chave da vida dos jovens, é evidente que o aluno tem medo de ser rejeitado pelos camaradas se passar para o lado de Beethoven e das autoridades escolares (SNYDERS, 2008 p. 28).

Tendo em vista estas questões, a prática de discussões, a expressão da percepção e o respeito às diversidades se tornam exercícios necessários para que os alunos não sejam apenas receptores passivos, mas agentes críticos, desempenhando um papel transformador na sociedade. A liberdade de expressão precisa ser exercitada para que as manifestações artísticas e musicais aconteçam; e promover discussões no ambiente escolar, leva à manifestação da criatividade e à aprendizagem. A sala de aula é a oportunidade que o aluno tem de dar força à sua voz, falada e cantada, principalmente para evidenciar temas importantes de seu

contexto/realidade, aqueles que são silenciadas por falta de discernimento dos gestores das instituições educacionais.

Nesse sentido, ainda se pode constatar certos preconceitos em afirmações de senso comum: ‘Isso é Música! - Isso não é Música!’ ou ‘Você é um Músico – Você não é um Músico’. O estereótipo pode inibir o aluno de música no seu aprendizado e desenvolvimento cognitivo musical e deve ser evitado.

O conhecimento da notação musical define a música que o músico sabe fazer. Esta notação é a habilidade do músico em anotar a música que ouve e compreende, através de simbologias específicas. Define a simplicidade ou não de seu conhecimento. Não se espera que o aluno da escola regular se aprofunde nestes conteúdos. A ele será ensinado e se dará a oportunidade de aprender os conteúdos que lhe serão necessários à seleção para o vestibular, definidos em currículo; ou à participação em grupos musicais, ou mesmo às atividades em que terá a oportunidade de apreciar a música de seu contexto e região. A complexidade da música feita, ou melhor, a que o musicista entende e cria, define sua *expertise* de musicista (LEÃOa., 2013). O ensino da música é um direito que deve ser dado a todos para que a aprendizagem musical aconteça. Os efeitos da música no desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos já é comprovado em pesquisas (LEÃOOb., 2013). Não serão os conservatórios sozinhos que conseguirão, com seu ensino formal e às vezes ultrapassado (por não adotarem ainda o ensino de música utilizando métodos ativos de educação musical) os que promoverão a mudança no ensino da música no país. Eles em cumprimento o seu papel para preparar o *performer*, aquele músico que tocará com as orquestras e formações musicais menores. As escolas regulares têm também que dar a sua contribuição. Esta contribuição perpassa por valorizar a música que a comunidade entrega, que o improvisador cria e que o músico amador compartilha. Portanto há o músico especialista que sabe notação, mas também há o músico que ‘toca de ouvido’ pois sabe fazer música a partir da habilidade que seu cérebro tem de entender música (LEÃO, 2001). A expressão musical é direito de todos e pode chegar a manifestações muito complexas.

A escrita musical é somente uma das possibilidades musicais, entre inúmeros outros que o artista tem que conhecer e dominar. Pode-se citar alguns, como o domínio da percepção musical, das relações harmônicas, do ritmo, da polirritmia, da polifonia, da história da música, dos conhecimentos sobre estilos, gêneros, entre outros. Por si mesma, a partitura não é música, é apenas uma representação simbólica útil para o registro, previsão e comunicação” (PENNA, 2003, p.72).

Por isso, as manifestações musicais precisam ser visualizadas e discutidas promovendo de forma saudável os estudos e o respeito ao gosto musical de cada aluno. Bastam de atividades superficiais nas escolas regulares, “...por vezes as pessoas usam a música de Mozart, Schumann, Chopin, Wagner e Mahler como uma droga pra relaxar” (HEATHCOTE, 2010 p. 342), e não é isso que se quer alcançar com o ensino da música na escola. Objetiva-se seu ensino que resulte em estudos consistentes das manifestações musicais, que comprovem que a música beneficia o ser humano.

Difícilmente a escola acompanha a acelerada produção de pesquisas que geram novos conhecimentos para a sociedade. Garson (2009, p. 13) alerta que as mídias são meios por meio dos quais os códigos culturais são negociados, definindo as relações de proximidades e afastamento, onde integrantes das cenas musicais definem os valores e paradigmas de gosto, distribuindo o capital cultural de um grupo e criando identidade coletiva partilhada. Nesse sentido, quando não há critérios seletista e/ou percepção crítica tudo é bem aceito, porque está permeando a coletividade. Como já exposto, a mídia influencia na construção da identidade cultural do aluno e é preciso atentar-se para essas manifestações. Por isso:

... não é mais possível ignorar que crianças e jovens estão em contato permanente como um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem qualquer critério, é veiculado pela mídia, e que os professores e a própria escola têm dificuldades em absorvê-lo no seu cotidiano (LOUREIRO, 2003 p. 170).

O desafio do educador é entender que música ensinar, que gênero deve ser aproveitado e valorizado, de deve mediar e/ou promover reflexões/ações significativas sobre as questões musicais trazidas pelo aluno para a sala de aula. Muitas vezes o gosto musical do aluno é constituído por aquilo que a sociedade tem proporcionado e seus horizontes se limitam ao que está exposto. Resulta que o aluno gosta de um repertório limitado, com músicas que são divulgadas e controladas/comercializadas pela mídia.

É preciso ensinar música ao aluno de maneira que ele tenha acesso a conhecimentos, às produções resultantes das práticas advindas dos produtos praticados pelas diversidades; que possa entender a produção/reflexão/apreciação em sociedade; para que possa, com autonomia, definir o seu gosto musical. Como bem expressou Heathcote (2010, p. 346): “...muito provavelmente, a forma de minhas peças é o resultado da minha necessidade de mostrar o que eu encontrei”. Muitos compositores podem ser movidos por esse aspecto, mas outros podem seguir o que tem dado certo na mídia, o que pode ser vendido (música de consumo fácil) e é por isso que se torna importante visualizar as manifestações musicais em sua totalidade. Na

busca por estes resultados, os alunos podem enriquecer seu capital cultural e/ou seu repertório. Nesse sentido, a escola precisa assumir seu papel no processo formativo:

...a função educativa da escola passa por uma conscientização de que ela integra um sistema que está em constante produção, cabendo à instituição escolar colocar em evidência as várias produções culturais desse sistema, com o intuito de promover nos estudantes os conhecimentos necessários para uma análise e uma crítica da produção musical de seu tempo. Portanto, despertar a sensibilidade musical, promover o desenvolvimento da criatividade, ampliar as experiências musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a compreensão da música como linguagem, constitui uma das funções da escola. Para isso, torna-se necessário “ver além dos meios de comunicação”, transpor as barreiras da indústria cultural, e compreender a amplitude, a beleza e a riqueza da linguagem musical (CAMPOS, 2005 p. 13).

A clareza da prática docente, do que se tem e do que se pode fazer é fundamental para que as ações não se percam na incessante tentativa de acerto, de sucesso, sem as considerações devidas do contexto. Isso remete o educador a um exercício complexo, problematizando e interligando as questões e propondo a prática de tentar novas soluções como fatores influentes no processo educativo. As tentativas de aperfeiçoar as metodologias de ensino musical darão ao docente a definição do que ensinar, do que alcançar com o aluno e do que pesquisar para incentivar a valorização do ensino musical visando a promoção e a transformação social.

### 2.3 AVALIAÇÃO EM ARTES

Há de se questionar os processos avaliativos em Artes e, principalmente, em música. Os professores ainda insistem em avaliar o aluno e não o conhecimento construído por ele, e por isso o envolvimento, a coletividade e interação deixam de exercer um papel principal nas avaliações.

As dificuldades de avaliação em Artes são discutidas. Muitos educadores encontram receio em fazê-lo e outros acham desnecessário, pois como costumam expressar que Arte é para ser vivenciada de forma mais livre. Pergunta-se: “Livre de quê? Livre de conceitos? Livre de conhecimento de linguagem? Livre de propósitos? Livre da pertinência do contexto sócio histórico dos estudantes?” (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 115).

As pesquisas sobre ensino/aprendizagem, na área de psicologia educacional encontram-se muito avançadas e não podem ser ignoradas (LEÃOa., 2013). A música se ensina e se aprende, portanto, é um exemplo da prática da avaliação constante do aproveitamento daquele que com ela lida, cria e improvisa com conteúdos e ideias. O professor que sabe ensinar música,

sabe aferir os resultados de seus esforços no ensino e não prescinde de avaliar seus alunos. Portanto, a avaliação bem feita depende do professor que ensina tendo como base os métodos utilizados, que devem ser eficientes também.

As Artes precisam ser reintegradas no ambiente escolar com seus sentidos e significados. Ela é ensinada com conteúdos temáticos e seus produtos em sala de aula refletem as criações dos alunos e as modificações que resultam das ideias dos alunos sobre os objetos que manipulam. Avaliar é importante para o acompanhamento dos processos e procedimentos empregados em sala de aula. É um processo que se caracteriza pela sua dinâmica. A avaliação em Artes, no entanto, tem uma natureza diferente das de outras disciplinas. Não é tratada a questão com a mesma rigorosidade empregada nas ‘disciplinas essenciais’, em um passado recente, as únicas obrigatórias do currículo. Com as artes, os procedimentos de avaliação empregados são outros, pois que os critérios de avaliação são específicos. Avalia-se a criatividade por excelência. Estas avaliações dão ao professor e ao aluno a liberdade de reflexão sobre o “fazer artístico”, e as ações se concretizam na flexibilidade resultante da orientação e da formação. É preciso ter clareza de que:

Avaliação é um retorno, *feedback*, uma visão processual do produto. A avaliação permite e convida a fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará. A avaliação consistente e fundamentada permite ao artista, ao aluno, ao público, e ao próprio crítico, posicionar-se em relações aos trabalhos artísticos no tempo e no espaço. (*ibid*, 2014 p. 113)

Avaliação é uma rica ferramenta para todo processo de construção de conhecimento, seja com crianças ou adultos, em Artes ou em outra área. É preciso avaliar, visualizar o que se conseguiu através do trabalho e propor novas estratégias a partir dos erros visualizados. André e Darsie (2008, p. 32) posicionam-se da mesma maneira, dizem que é por meio da avaliação que o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, monitorar o seu ensino, realizando uma investigação didática.

E nesse aspecto, o erro no processo educativo precisa ser percebido como elemento construtivo resultante de um esforço criativo, de uma ação que foi tentada, ao invés de ser considerado punitivo. O erro em uma atividade pode consistir na ideia criativa na atividade subsequente. Luckesi (1995) enfatiza que a escola pratica a avaliação da culpa; e o erro aparece como expressão do pecado do homem, necessitando por isso ser tratado com penitência, castigo e punição. Entende-se o erro, como uma estratégia valiosa para que o professor reavalie suas abordagens metodológicas e/ou perceba as limitações dos alunos. Nesse sentido, é fundamental:

...aprender a ver o erro como normal, aprender a interpretá-lo, libertando-o de todo caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para dar uma ajuda personalizada ao percurso escolar do aluno, seria uma via real para o tratamento das diferenças existentes no grupo-classe (PINTO, 2008 p. 48).

Deve-se ter clareza de que avaliar não é julgar, expor um veredicto final, mas que “avaliação pode cumprir funções distintas: uma controladora, que exige rigor na comprovação dos objetivos alcançados, e outra formativa, que dá aos resultados um caráter orientador” (*ibid*, 2008 p. 32). É aprendendo a ver o erro como elemento constitutivo do processo educativo que a avaliação toma força e passa a ser efetivada de maneira adequada.

É através de um relacionamento saudável e compreensivo, no ensino de artes, acerca do que consiste em ‘o erro’, que a relações professor/aluno se tornam mais consistentes e apropriadas. Assim, o aluno de música sente-se confortável ao expor suas dificuldades e dúvidas, sem medo de ser ridicularizado por não ‘saber’, por não ‘conseguir’ realizar alguma atividade ou criar o novo; e o professor fica livre para tratar as dificuldades dos alunos no coletivo, sem inibir as individualidades. Esse é um exercício que deve ser praticado diariamente para que se quebre o ciclo vicioso nas práticas escolares do erro vinculado à punição. Deve-se ter clareza que:

Se a intervenção do professor na aprendizagem do aluno implica sempre na organização/reorganização do ensino, isso leva a afirmar que ensinar é sempre uma ação que exige permanente investigação, e conseqüentemente, permanente aprendizado. Nesse sentido, a avaliação como investigação didática é desencadeadora de reflexões e autocorreção do processo de ensino aprendizado dos alunos (ANDRÉ e DARSIE, 2008 p. 32).

Avaliação não é só importante, mas indispensável para uma educação de qualidade. Enquanto o aluno for o sujeito da ação e o interesse for o conhecimento construído por ele, o processo avaliativo deverá ser uma prática constante para que se avance nos processos formativos. Provavelmente, a ausência de avaliações significativas na educação básica está associada à formação, à “falta de conhecimento do próprio professor em relação à disciplina que ensina” (MARQUES E BRAZIL, 2014 p. 114).

Por isso é de fundamental importância a formação docente para que os processos avaliativos incorporem a ação complexa do discurso vigente e que, de maneira eficiente, faça inferência dos conteúdos específicos de área que foram ensinados, tendo em vista que o ensino de baseou em metodologias e/ou pedagogias atualizadas e adequadas. Só se avalia o que se conhece, o que pode ser tratado e discutido, caso contrário os resultados continuarão num

improviso constante com avaliações equivocadas e alheias ao conhecimento da *linguagem*. Pressupõe-se que o professor preparado, que sabe ensinar a disciplina música, saiba avaliar o que ensinou, tendo em vista os objetivos traçados no planejamento inicial.

Os processos avaliativos devem ser uma prática constante e saudável, com indicadores positivos com interpretação constante dos erros que se evidenciam pois, como enfatiza André e Darsie (2008, p. 32), a avaliação é uma prática que permite uma construção/reconstrução do conhecimento, explicitando os aspectos bem-sucedidos e os que precisam ser modificados.

Espera-se que este seja mais um tópico do ensino/aprendizagem de arte, especificamente de música a ser tratado com mais atenção; que a formação docente seja priorizada e que essas questões incorporem a prática formativa. Que o conhecimento construído e avaliado significativamente durante a escolarização traga mais autonomia, capacidade crítica, percepção aguçada com legitimidade às opiniões do público; ou mesmo, como defende Marques e Brazil (2014), que essas práticas resultem educação de cidadãos, estudantes e conhecedores de Artes com maior poder de argumentação e escolha, sem ser mais uma presa fácil da indústria cultural e dos modismos veiculados pela mídia.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse capítulo expõe os processos metodológicos envolvidos, as ferramentas para coleta de dados; os processos de análise (parcial e final); os sujeitos da pesquisa; e os materiais coletados. Trata do conceito de pesquisa e os resultados dela decorrente, ressaltando a importância da divulgação do trabalho, na política de estabelecer acesso aos conhecimentos inovadores advindos da pesquisa, para além do ambiente universitário.

A pesquisa é uma das atividades essenciais da humanidade para promover descobertas e avanços para as questões que permeiam a sociedade. O progresso da ciência em seus diversos campos mudou significativamente a vida do homem, assim como suas relações e visão de mundo. Pesquisar torna-se fundamental para compreender questões do passado, entender do presente e promover mudanças para o futuro. Pádua (2000, p. 32) explica que pesquisar é buscar a solução de problemas, indagar, investigar e inquirir a realidade. Para o autor, esta atividade vai permitir elaborar um conjunto de conhecimentos que auxiliarão na compreensão da realidade e na orientação das ações. Explicitando suas ideias:

Nesse sentido, o conhecimento vai se elaborando historicamente, através do “exercício” desta atividade, da reflexão sobre o que se conseguiu aprender através dela, dos resultados a que se chegou e das ações que foram desencadeadas a partir destes resultados. Assim toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimento, que possibilitem compreender e/ou transformar a realidade. Como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologias, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador (PÁDUA 2000, p. 32).

É através da pesquisa que se poderá compreender os processos formativos que norteiam o curso FAE, o ambiente e a sociedade em que ele está inserido, o perfil dos alunos dentre outros aspectos. Assim, será estabelecida uma relação entre o objeto da pesquisa e os elementos que o cercam, trabalhando no exercício de reflexão entre o que se conseguiu entender por meio dela, dos resultados a que se atingiu, e das obras que foram desencadeadas a partir destes resultados.

Para isso, é fundamental o envolvimento intenso com todas as questões concernentes ao curso FAE, no sentido de compreender as manifestações e entender o processo formativo. Martins (2013, p. 04) diz que a “...independência mental, a curiosidade intelectual, a

perseverança no trabalho, são qualidades indispensáveis ao cultivador da investigação”. A pesquisa constitui-se num papel definidor do progresso da sociedade; nesse aspecto, as universidades são as instituições responsáveis por esse desenvolvimento, sendo a pós-graduação espaço dos resultados direto da ação.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 09) fazem uma alerta para a questão que tem se perpetuado na academia. Diz que “...é preciso destruir o mito de que o trabalho de pesquisa é privilégio de gênio se somente eles podem fazê-los. É um mito que a ciência é apenas para aqueles com doutorado”.

As pesquisas realizadas na academia, em graus de complexidade diferenciados (sejam monografias, dissertações e teses), proporcionam resultados significativos na definição de como é constituída a sociedade, e isso não pode ser negado. É claro que as discussões teóricas sobre a prática alcançam níveis cada vez mais provocadores, dado que ao doutorado requer-se uma exigência de produção inédita. Mas é preciso reconhecer toda a variedade de trabalhos científicos da academia, promotores do saber científico. Entende-se que:

...dedicação à pesquisa científica é uma das ações mais importantes para as universidades. A ciência, no ambiente acadêmico, pode e deve ser abordada em profundidade. Isso deve ser entendido sempre no sentido do ensino das ciências e da dedicação científica como uma fonte de renovação e de exigência de progresso [...] o objetivo da ciência é explicar os fenômenos naturais de forma objetiva [...] a ciência deve ser um conhecimento popular, continuamente renovado, para que todos os esforços de divulgação frutifiquem. Cada princípio exposto e cada teoria proposta devem ser divulgados para além da pequena área frequentemente visada (KAUARK, MANHAES e MEDEIROS, 2010 p. 08).

O sentido da pesquisa é conhecer/entender o fenômeno, e promover mudanças significativas que resultem em conhecimentos inovadores. Vieira (2009, p. 18) diz que a “principal hipótese que norteia a ciência é a crença na realidade”. Essa pesquisa possibilitará, dentre outras questões, o entendimento das estratégias que educadores têm estabelecido para lidar com a falta de formação superior. Trata-se de uma produção dissertativa, resultado da pesquisa de conclusão do Curso de Mestrado em Música. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 171) a dissertação de mestrado trata-se dos resultados de uma pesquisa e de uma reflexão que versa sobre um tema igualmente único e delimitado, em nosso caso, o professor de música formado pelo curso FAE.

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A Metodologia e estratégia de ação seguem o proposto no Projeto Inicial. Há de se compreender que este estudo é um processo de construção de conhecimento para entender os procedimentos do curso da FAE no sul e sudeste do Pará. Este trabalho caracteriza-se por um *Estudo de Caso*, análise qualitativa dos resultados das entrevistas, as quais compõem um *Corpus de Textos*<sup>14</sup>. Sobre estes dados, pode-se dizer que são caracterizados por sua especificidade em relação ao conhecimento do objeto de estudo, neste caso, a formação do professor de música.

Quanto à Coleta dos Dados, esta pesquisa utilizou, como concepção metodológica, a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, visando à construção de um *Corpus de Textos*, que constitui os dados a serem analisados. Para Severino (2005, p. 123), na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado e seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010), Pádua (2000), Severino (2005) e Bodgan e Biklen (1994) são concordantes de que a pesquisa qualitativa é um estudo aprofundado do fenômeno no seu acontecer natural, a partir da perspectiva de seus participantes, sem priorizar números ou generalizações. O ambiente natural é a fonte chave, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem.

De acordo com os autores, dentre as principais características da pesquisa qualitativa pode-se destacar: o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento principal de coleta e observador dos dados; o interesse pelo processo e não simplesmente com o produto ou os resultados. Neste contexto, os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados indutivamente; e o significado resultante dos dados é de importância essencial na abordagem qualitativa. Os pesquisadores qualitativos dão importância ao significado na tentativa de compreender a perspectiva e o envolvimento dos participantes.

Portando, esta pesquisa se concentrará no estudo de um caso particular, o do processo da FAE, considerando representativo de um conjunto de acasos análogos, por ele significativamente representativo (SEVERINO, 2005, p. 121). O estudo de caso consiste na “...observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou

---

<sup>14</sup>*Corpus de Textos* – Segundo BAUER e GASKELL (2003, p. 496), este termo define um “conjunto limitado de materiais, determinado de antemão pelo analista, com certa arbitrariedade, e sobre o qual o trabalho é feito”.

de um acontecimento específico” (MERRIAN apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). Essa metodologia justifica-se, pois esta pesquisa propôs, como objeto de estudo, analisar uma turma do curso FAE que já tenha concluído suas atividades.

### 3.2 FERRAMENTAS PARA COLETA DE DADOS

Como técnica para coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, utilizou-se a entrevista *semiestruturada*. Para Pádua (2000, p. 37) as “...entrevistas constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não documentais, sobre um determinado tema”. Severino (2007, p. 124) diz que técnicas são “...procedimentos operacionais que servem de mediação para a realização das pesquisas”.

Triviños (1987, p. 146) esclarece que a entrevista *semiestruturada* tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos à novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal é o colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista *semiestruturada* “...favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVINOS, 1987, p. 152).

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas logo após o término, para cunho de manutenção e fidelidade da fala dos participantes. Foram coletados documentos relevantes do curso FAE no NAESSP, tais como: grade curricular; projeto do curso; plano de curso; ementa das disciplinas; relatório dos grupos de estudos dos alunos; fotos; reportagens, artigos e registros relacionados ao curso FAE. Severino (2007, p. 124) diz que documentação é toda forma de registro e sistematização, informações, colocando-os em condições de análises por parte do pesquisador. Ressalta-se que:

...em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD e etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel e etc.) de uma informação (oral, gestual, visual, sonora e etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressões, incrustação, pintura, construção e etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados. (SEVERINO, 2007 p. 124)

Nesse aspecto, todos os materiais disponíveis sobre o curso foram coletados, seja no NAEISSP, quanto nos espaços que guardam informações sobre o curso. Mais especificamente, o objeto de estudo desta investigação foi uma turma do curso FAE/Música que já havia concluído suas atividades. A coleta de dados da pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, campus de Marabá. Antes do início da pesquisa, foi enviado um Termo de Anuência, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização da Instituição para que a pesquisa fosse realizada.

A coleta de dados iniciou-se a partir da aprovação do Projeto de Pesquisa pela Comissão de Pesquisas da Escola de Música e Artes Cênicas – EMAC, seguido da aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, através da Plataforma Brasil. Os sujeitos participantes da pesquisa consistiram de 04 professores; 17 alunos e o coordenador do curso FAE.

Cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, com orientações sobre a pesquisa e sobre a forma de sua participação. Este documento teve como objetivo garantir, a partir da anuência dos sujeitos, a participação na pesquisa, autorizando gravações em registros escritos, fotos, áudio e vídeo, para posterior análise dos dados, bem como na divulgação do estudo em trabalhos e eventos científicos.

Somente após estes esclarecimentos é que o sujeito autorizou sua participação na pesquisa. Garantiu-se que poderia ocorrer a retirada do consentimento de participação na pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe acarretasse em penalidade, podendo pleitear por indenização decorrente de sua participação na pesquisa, caso se sentisse lesado. Foi garantida a privacidade e a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa através da utilização de nomes fictícios e tratamento das imagens. Os participantes da pesquisa puderam e podem em qualquer tempo, e sempre que houver necessidade, solicitar informações sobre os dados e os resultados da pesquisa.

Depois de concluída a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e depois foi iniciado o processo de organização e análise das informações obtidas. A análise iniciou-se através da organização e redução dos dados (estudo e reflexão sobre o *Corpus de Textos*, com a utilização de *Excertos e Análises dos Excertos*), os quais foram destacados cumulativamente, seguindo inicialmente os tópicos abordados no roteiro de entrevista *semiestruturada*. A parte documental, resultante dos dados colhidos acerca do curso já realizado, foi analisada com metodologia de análise textual. Procedeu-se a retirada dos Excertos de cada Entrevista; e a Análise dos Excertos, de todas; e, na sequência, procedeu-se a Análise Final. Passou-se à redação das Conclusões Finais e Considerações Finais.

Os assuntos/temas abordados e indicados pelos entrevistados, que não estavam previstos no roteiro das entrevistas, foram organizados e destacados para o enriquecimento das análises. Após esta etapa, foram selecionados os recortes dos textos teóricos que poderiam ser utilizados na pesquisa, para comentar a relevância dos dados. Essa seleção levou em conta, a princípio, a questão de pesquisa e os objetivos propostos no início do trabalho. A Análise Final foi aprofundada a partir das análises parciais.

Na sequência, apresentam-se detalhes de como foram conduzidos os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados utilizados, e como se concretizou o contato com os sujeitos participantes (professores, coordenador e alunos), que foram entrevistados.

É importante expor que os resultados dessa pesquisa serão divulgados em diversos espaços, sejam revistas, jornais, palestras e encontros acadêmicos, no sentido de tornar público os conhecimentos por ela obtidos. Entende-se que os saberes resultantes das pesquisas devem alcançar o maior número de indivíduos, ultrapassando os portões da universidade, e promovendo reflexões, mudanças e entendimento da questão. Araújo (2009, p. 164) diz que “...é por meio da divulgação dos estudos e pesquisas que se pode compartilhar de saberes e contribuir para o avanço científico da área”.

Nesse aspecto, a divulgação desse estudo será elemento importante para compreender as estratégias que arte-educadores do sul e sudeste do Pará estão estabelecendo para ter acesso à formação básica em Arte-Educação. Assim, espera-se que poderá ser material rico no desenvolvimento de políticas públicas, e para implementação de cursos em linguagens artísticas de nível superior para atender a região.

Na sequência, o capítulo contém o Modelo das Entrevistas do Coordenador, dos Professores e dos Alunos, os excertos das entrevistas de cada sujeito. Nesta estrutura, após cada *Excerto*, apresenta-se a *Análise Parcial dos Excertos*. O resultado desta Análise Parcial, subsidiaram as Análises Finais, bem como as Considerações Finais.

As entrevistas seguiram o roteiro das questões abaixo exemplificadas. Não houve interferência do pesquisador nas falas dos sujeitos participantes; apenas foram esclarecidas as perguntas não entendidas. As entrevistas foram realizadas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, campus de Marabá; outras, em vilarejos, nas residências dos entrevistados; algumas, na residência do entrevistador. Apenas uma entrevista foi realizada via telefone, porque o sujeito participante estava numa cidade muito distante. Abaixo, seguem os modelos das entrevistas *aplicadas* para cada categoria de participante.

### **Questões Norteadoras – Entrevista para Coordenador**

1. Qual sua formação?
2. Como você vê a obrigatoriedade do ensino da música na escola?
3. Como você vê a atuação de profissionais sem formação específica e/ou profissionais da “noite” (performer) atuando no contexto escolar?
4. Como você entende o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na perspectiva de formação do professor de música?
5. Na sua percepção, qual a maior carência dos professores em relação ao ensino da música na escola?
6. Quais os impactos que o curso FAE/Música tem provocado na prática pedagógica desses educadores?
7. A partir de que princípio se pensou as disciplinas para a construção do curso FAE/Música?
8. Sendo o curso FAE vinculado ao NAESSP que é núcleo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, como entende a formação musical do pedagogo para atuar nas séries iniciais como prevê a LDB lei 9.394/96 no art. 62?
9. Em relação ao ensino de música na escola, como você entende os saberes musicais para a construção de um currículo escolar para a região sul e sudeste do Pará?
10. Na sua percepção, qual a solução mais sensata para se pensar a construção de uma proposta para combater a deficiência da formação de professores de música na educação básica?

### **Questões Norteadoras – Entrevistas para Professor**

1. Qual sua formação?
2. Você toca algum instrumento?
3. Como você vê a obrigatoriedade do ensino da música na escola?
4. Como você entende o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na perspectiva de formação do professor de música?
5. Na sua percepção, qual a maior carência dos professores em relação ao ensino da música na escola?
6. No seu entendimento, as disciplinas ofertadas no curso FAE/Música contemplam de alguma forma as necessidades dos professores de música na educação básica?
7. Como você entende o curso FAE, que é de nível elementar, ser referência para arte-educador no sul e sudeste paraense?

8. Sendo o curso FAE vinculado ao NAESSP que é núcleo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, como entende a formação musical do pedagogo para atuar nas séries iniciais como prevê a LDB lei 9.394/96 no art. 62?
9. Em relação ao ensino de música na escola, como você entende os saberes musicais para a construção de um currículo escolar?
10. Na sua percepção, qual a solução mais sensata para se pensar a construção de uma proposta para combater a deficiência da formação de professores de música na educação básica?

### **Questões Norteadoras – Entrevista para Alunos**

1. Qual sua formação, e em que campo da educação está atualmente?
2. Qual a sua vivência musical? Você toca algum instrumento?
3. O que levou a fazer o curso FAE/Música?
4. Como você vê a obrigatoriedade do ensino da música na escola?
5. Como você entende o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na perspectiva de formação do professor de música? E por que não ingressou ao curso?
6. Qual a sua maior carência no processo pedagógico em relação ao ensino da música na escola?
7. Que mudanças o curso FAE/Música trouxe na reflexão e reconstrução da sua prática pedagógica no contexto escolar?
8. Como você vê a atuação de profissionais sem formação específica e/ou profissionais da “noite” (performer) atuando no contexto escolar?
9. Em relação ao ensino de música na escola, como você entende os saberes musicais para a construção de um currículo escolar para a região sul e sudeste do Pará?
10. Na sua percepção, qual a solução mais sensata para se pensar a construção de uma proposta para combater a deficiência da formação de professores de música na educação básica?

## 4. ANÁLISES DOS DADOS

Esse capítulo trata das análises dos dados, divididas em Análises Parciais e Análises Finais. A sequência segue a lógica dos Excertos retirados das Entrevistas (impressas em itálico) de cada participante, seguido das Análises de todas as questões. Todos os dados foram analisados a partir da fundamentação teórica e das leis que regulam o ensino de música na educação básica, priorizando a formação docente para atuar na área. Posteriormente, são apresentadas as Análises Finais através das discussões dos sujeitos envolvidos; o professor formado no curso FAE; e, o desdobramento da prática educativa, seguido das Considerações Finais.

A análise de dados se constitui no exercício do pensamento crítico acerca das informações coletadas, na expectativa de compreender a manifestação do fenômeno. É através da análise dos dados que os objetivos e a hipótese da pesquisa poderão ser evidenciados ou não. A análise possibilitará estabelecer relações do fenômeno com questões que permeiam o contexto, bem como visualizar questões que tem contribuído para que ele se manifeste de tal forma. Objetiva-se enxergar os dados dentro de um espaço/tempo/localidade, com um aspecto cultural, social e político singular, para que as análises sejam consistentes e significativas.

### 4.1 EXCERTOS E ANÁLISES PARCIAIS

Observa-se que a identidade de dois participantes será mantida em sigilo, trocada por nomes fictícios, pois não foi autorizada a divulgação de sua imagem/identidade, sendo esse um direito garantido no TCLE<sup>15</sup>. Os demais participantes serão identificados, levando em consideração a autorização e divulgação de suas identidades. Abaixo, o seguem os Excertos e Análises Parciais.

#### **Excertos da Entrevista 1 – Coordenador do Curso Alexandre Silva dos Santos Filho**

*“...Doutorado em Educação na UFG em 2009. Sou professor adjunto da UNIFESSPA e participo do Programa Nacional de Pós-Doutorado da UFPA, do Instituto de Ciência da Arte.”*  
*“...pelo menos pra quem trabalha na parte de artes, de arte-educação já pensa que obrigatório seria todas as linguagens... [...] especificamente a questão da música, e especificamente a*

---

<sup>15</sup> Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

*questão Marabá, a gente vê que existe uma riqueza em relação a questão da música, e que essa formação de conhecimentos musicais na escola ela amplia enormemente algumas questões intelectuais das crianças, dos adolescentes”.*

*“...a formação começa com música, pra desenvolver o pensamento abstrato, desenvolver determinadas habilidades motoras... [...]...pra desenvolver a sensibilidade da criança.”*

*“porque já é obrigatório o ensino da arte... agora é obrigatório ter os conteúdos de música nas escolas, e a dificuldade ... é como trabalhar esse conteúdo?”*

*“E no caso específico de novo de Marabá, em que dimensão esses professores que não tem nenhuma formação, são professores totalmente provisórios dentro das escolas públicas, e que esse ano eles são professores de artes e no outro ano são professores de outras disciplinas”.*

*“...não temos professor de arte com nenhuma habilidade específica, e muito mais quando se trata de música, pra educação musical que nem o professor foi educado pra isso”.*

*“Eu acredito que tem que ter um preparo, então não basta ter o conhecimento prático ou só simplesmente teórico, é preciso que ele saiba fazer planejamento, saiba ter regência de classe, saiba planejar, avaliar que é muito importante e que é diferente de examinar; {...} ...tem que ter conhecimentos específicos de didática, de pedagogia [...]; eu acho que tem que ter o arte educador mesmo, na sua especialidade música, artes visuais e assim por diante”.*

*“Olha, eu tive contato com os professores, ... [...] ...eles tiveram muita dificuldade principalmente em música porque não tinham formação nenhuma anteriormente, e aqueles que tinha alguma formação passaram até a ser professores daqueles que não tinham porque durante o período que tinha o PARFOR eles tinham que se reunir pra poder encarar outras disciplinas que vinham... [...] ... porque nós tivemos todo uma formação artística e cultural nas escolas muito precária, e continua precária. Então o PARFOR, por exemplo, ele vem de uma forma muito positiva pra formação dos professores, no entanto ele esbarra nisso, na questão de que os professores já tinham que conhecer esses tipos de linguagens ...”.*

*“Primeiro que nós não temos nenhum professor, então a carência é 100%. [...] ...pelo menos nesses últimos oito anos a gente não tem expectativa de mudar o ensino da arte em Marabá não... [...] ...a gente só vai ter isso daqui a dois anos, quando a gente tiver os cursos específicos e já formando; [...] ...a própria secretaria pode fazer um concurso pra poder abrir vagas pra esses professores formados pela UNIFESSPA e que eles vão ser os professores de artes no município”.*

*“Olha, o problema é aquilo que eu já te falei, é toda uma precariedade de professor de arte que vai está trabalhando naquele ano.. [...] ... Quando a gente vê essa questão da música, como tu sabes...[...] ... poucos professores dali foram pra escola e que hoje você não encontra mais*

*eles; [...] ...então, eu acho que a nossa maior dificuldade hoje é política educacional; como ter uma política que possa atender essas necessidades e valorizar o ensino das humanidades nas escolas porque se dá muita carga horária pra outras disciplinas que estão em outras áreas de conhecimento e pouca carga horária pras disciplinas que estão na área das humanidades, como também é na educação física” .*

*“... a educação física e a artes são as duas disciplinas na escola que são sacrificadas porque é sempre deixada de lado, aí o deixar de lado na escola é pela própria diretora, coordenadores, pessoas que estão na administração”.*

*“A própria administração não dá o que deveria dá formação continuada de professores, material pra que eles possam desenvolver trabalhos adequados na sala de aula; espaços específicos pra que eles possam ter laboratórios, experimentos; apoiar a produção de eventos artísticos culturais dentro da escola; os eventos artísticos culturais que eles apoiam na escola são aquelas datas que a gente sabe estereotipadas, a do coelhinho, do natal do folclore, e não sei o quê, que traz estatística pra escola, mas assim, especificamente um projeto de um professor que possa ser mostrado que se desenvolva de tal forma, que o professor estudo, ele começou o curso FAE aí ele fez no ano a bandinha de percussão e tudo mais né; no outro ano ele fez o curso de FAE de novo e agora ele rege o coral na escola; e a gente não tem esse progresso na escola, o que a gente vê é o desaparecimento de tudo isso e desestimula, desestimula tanto eles como nós aqui; a gente fica pensando, poxa, como é que eu vou fazer?”*

*“Os princípios são os princípios da arte educação né, então a primeira coisa é isso; segundo foi o caso de reunir as bolsistas que tinham conhecimento de música e isso me deu um apoio muito grande porque eu sou das artes visuais eu não sou da música; que a gente pudesse montar um curso específico de música, e daí a gente pode tentar desenhar um currículo que pudesse atender o que a lei diz, o que a gente achava que pudesse ser o conteúdo básico pra que um professor pudesse estar dentro de uma sala de aula; aí foi construído, não foi abstratamente tirado, foi muito mais do que os PCNs informam, o que é as propostas dos PCNs e o que a gente pensou enquanto grupo de organização e o que seria necessário pra um professor estar em sala de aula de conhecimento básico, elementar; e o curso FAE foi isso NE”.*

*“...não têm um núcleo como nós tivemos aqui; então eu acho que é um núcleo que fez uma história muito importante e interessante nessa conquista com a formação dos Pedagogos... [...] ... tanto que ali eu tiro todas as bolsistas que vieram com formação, que passaram pela Casa da Cultura, que foram pro Cine Marrocos que tinham conhecimento de música e passaram a ser bolsista... [...] ...tiveram um ganho e um encontro comigo né, porque eu tenho o conhecimento de arte educação e vocês o de música, a gente juntou as duas coisas e casou*

*legal, desenvolveu todo esse trabalho que a gente fez durante esses anos todos. [...] ...a gente vê que as políticas de formação humanas elas são muito equivocadas porque não se está pensando na formação do pedagogo, está se pensando em coisas que favorecem as pessoas que estão ali. [...]...se a secretaria de educação me perguntasse quem são os profissionais mais adequados pra dar aulas de artes nas séries iniciais, eu diria o pedagogo, porque todos eles passaram pelo núcleo e tiveram arte educação e todo mundo tem pelo menos uma noção do que é o ensino da arte”.*

*“O que aproxima de artes é a poesia, só que quantos professores são poetas e quantos professores trabalham com artes? Nenhum! [...] ...e a metodologia no ensino da arte de forma ampla ela é igual pra todas elas, pra todas as linguagens; as linguagens específicas que cada profissional tem que ter, mas as metodologias e a avaliação elas são muito semelhantes muito parecidas”.*

*“...nós temos um núcleo, continuamos tendo um núcleo, temos um curso de artes visuais, e temos um projeto de extensão que trabalha e tá preocupado com isso constantemente e se o professor não procura é porque ele não quer; nos temos materiais, nós temos profissionais atender até pra sentar e fazer um planejamento, planejar uma avaliação com eles e tudo mais; a gente se oferece, mas não aparece, poucos aparecem”.*

*“Eu acho que o conhecimento básico que se deve ter são aqueles dos PCNs; aí tem que ser contextualizado, trazido pra esse contexto, aqui, por exemplo, ver as questões culturais, que tipo de música regional, que tipo de música tá na mídia, que tipo de músicas tradicionais ainda rolam nessa situação e a questão do híbrido né, da diversidade de coisas que chegaram aqui e se transformam”.*

*“...um exemplo é o carimbó, “ [...] ... então são essas coisa que tem que ser contextualizadas e trazidos como elementos essenciais de um conhecimento dentro de música, o que se deve trabalhar, o que o professor deve saber que é a nossa pergunta inicial, o que o professor deve saber pra ser professor de música na escola?Ele não precisa de muita coisa, ele precisa ser inteligente pra ele saber utilizar isso...”*

*“...ele não precisa saber tocar um instrumento, ele não precisa ser um regente de coral, ele não precisa ser um maestro...”*

*“ele precisa ser um monte de coisa que iria afetar enormemente a visão dele no ensino da música na escola; ele precisa ter conhecimentos básicos mesmo de educar os ouvidos, a sensibilidade, de atenção, de altura, de harmonia, de um monte de coisa que são importantes pra educação dos sentidos e que esse sentido específico seria o ouvido né, matizar o ouvido com tudo isso, que é o que o professore deveria fazer, e a sensibilidade e a crítica que os tipo*

*de música que existe né; porque aí o aluno teria a força de saber escolher, de saber ver de saber dizer, de ser até plateia até de um coral, de um grupo”.*

*...além de ter o trabalho dentro da sala de aula tem que ter o trabalho fora da sala de aula, dos órgãos da secretaria de cultura, da própria secretaria de educação junto com a secretaria de cultura e trazer grupos que fazer com que essa educação musical ela seja efetiva, porque não basta só simplesmente escutar rádio ou ver televisão, escutar os sons e aí não ser crítico, mas tem que ter toda uma sensibilidade e começa por aí.*

10. *“...É ter os cursos superiores de educação, só tem esse caminho. Enquanto não tiver isso essa situação precária vai continuar não só aqui, mas em toda a região, por exemplo, estão querendo fazer o PARFOR, vão fazer o PARFOR pra ir pros outros campi da Unifesspa”.*

*“...o pessoal que fez arte educação comigo [...] ...são pessoas mais sensíveis; aí de vez em quando eles estão fazendo trabalho com a formação de professor, e estão tentando garantir que esse professor permaneça no outro ano, pra dar uma continuidade”.*

*“...aí a gente já está pensando em fazer um PARFOR pra lá pra poder dá uma continuidade nesse trabalho que eles estão fazendo lá; pegar esses professores que já estão em sala de aula e dá uma formação específica pra eles”.*

*“...imagine em um curso de música que precisa de muito mais equipamentos, é muito difícil. Eu até fiz a proposta pra se fazer o curso de Licenciatura em Música, mas a reitora não aceitou; mas a ideia é que no futuro a gente possa ter, possa ter um Instituto de Artes que tenha todas as linguagens”.*

*“...aqui como é o projeto da cidade universitária a gente tem um grande espaço pra fazer um ateliê de música, um ateliê de artes, um ateliê de teatro e formar os profissionais específicos, pra poder está trabalhando na região toda”.*

*“...a gente fez um projeto no Mais Cultura na Universidade pra captar verba pra poder rodar com o curso FAE em todos os campi, com música, teatro, dança, artes visuais, montar todos os cursos pra gente rodar em todos esses municípios pra gente poder ter a formação pelo menos no precário, mas dando noção de que é preciso ter a formação específica”.*

**“Considerações Finais:** *Olha, eu acho muito difícil ter um professor polivalente até porque ele precisa conhecer toas as linguagens, ele pode ter noções como por exemplo no antigo curso de educação artística... [...]...mas na verdade o professor de artes é um professor específico porque são linguagens; é muito difícil você encontrar um poliglota; [...]... quando nós estamos falando de artes nós estamos falando de língua; então elas tem que ser trabalhadas na esfera da interdisciplinaridade, que as vezes as pessoas pensam que por ser arte é tudo num balaio*

*só, e não! Não é assim, cada um tem a sua linguagem, tem a sua especificidade, as suas necessidades, a sua materialidade e é preciso respeitar isso”.*

*“...de repente eu posso ser artista plástico e músico, mas, como artista plástico eu tenho a ética de ser sensível nas outras linguagens né, por isso eu vou ao teatro, eu vou as audições musicais, eu vou a shows porque eu tenho essa sensibilidade pras outras linguagens, e essa sensibilidade não quer dizer que eu trabalho com todas elas, eu sou plateia das outras linguagens, eu não sou um fazedor de arte dessas linguagens”.*

*“É aquilo que eu fale, pode ser que você encontre um ou outro que domine duas linguagens, mas não tem artista que domine todas as linguagens, dominar mesmo né, ter o domínio de todas elas... [...] ...o cara vai ser pianista, flautista, não sei o quê e tudo mais, quer dizer que ele domina todos os instrumentos, ele não domina, é loucura porque cada instrumento tem a sua linguagem, tem a sua sintaxe né, são linguagens também; assim como tem as linguagens específicas dentro das linguagens artísticas existe essas linguagens que são grande linguagens que só conseguem se relacionar nessa grande interdisciplinaridade, não tem como”.*

*“...é muito complicado dizer que o cara é capaz de ser polivalente e instituir isso como uma regra geral e dizer que todo mundo agora, todo professor vai ter que ser polivalente; eu acho que é uma falta de formação humana, de política do MEC, de política das secretarias de educação, de não ter todos os profissionais de arte na sua linguagem específica na escola e eles fazendo a interdisciplinaridade; aí é uma escola ideal, é uma escola que não sei quando vai acontecer”.*

*“...aí é como se as secretarias e as escolas pretendem um polivalente elas estão querendo um enganador, porque não tem, no máximo que vai se conseguir com sucesso são duas linguagens e dentro dessas duas linguagens, imagina a quantidade de linguagens que existem dentro delas, é muito superficial tudo”.*

### **Análise Parcial dos Excertos - Coordenador**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

1 – A música, ensinada num contexto cultural propício, leva à formação de conhecimentos musicais na escola, e esta, amplia enormemente o intelecto das crianças e dos adolescentes; desenvolvendo o pensamento abstrato, determinadas habilidades motoras, levando ao desenvolvimento da sensibilidade da criança.

2 –Atualmente é obrigatório o ensino da arte e da música. Portanto discute-se como trabalhar o conteúdo musical nas escolas. Há grande demanda por professores específicos da disciplina.

3 – O professor de música deve ter desenvolvida a habilidade específica: deve ter conhecimentos práticos e teóricos, além de ser capaz de fazer planejamento, de saber regência de classe, avaliar a aprendizagem; ter conhecimentos específicos de didática e/ou de pedagogia da música. Tem que apresentar um perfil, antes de tudo, de arte-educador.

4 -A tarefa de ensinar bem como a de aprender a ensinar música em curto prazo, para o aluno/professor em treinamento, que não tem formação musical anterior, apresenta dificuldades objetivas e observáveis. Principalmente se o conjunto de professores em formação vêm de uma formação artística e cultural muito precária. Um projeto como o PARFOR, por exemplo, tem esbarrado com este contexto.

5 – A formação de professores de música tem como ponto de partida efetivo a formação de sujeitos em cursos de licenciatura, específicos. Esta providência pode promover a mudança no atendimento ao ensino da arte nos estados. Os diplomados em música, com formação de professor específico e a abertura de concursos, são duas providências essenciais, a partir de oportunidades políticas promovidas pelo município e o estado, para mudar, a médio prazo (em 4 anos) o atendimento ao ensino das humanidades.

6 – A direção das escolas tem que valorizar e promover a atuação do professor específico das linguagens artísticas, acabando com a prática da utilização de professores de outras disciplinas ministrando aulas para as quais não foram capacitados; fornecendo condições mínimas para o bom desempenho do professor para a promoção do ensino/aprendizagem.

7 –Deve-se valorizar a formação do pedagogo e do arte educador, como requisito mínimo na formação do professor.

8 – O ensino da música deve estar baseado no contexto em que o curso está inserido. O conteúdo, em se tratando de repertório, tem que ser interessante para o aluno. Torna-se importante definir as competências do professor de música, para que a sua tarefa não seja determinada por exigências de coordenação e/ou administração escolar que priorize somente a preparação para shows, eventos cívicos, entre outros. Deve-se priorizar conteúdos específicos do ensino de temáticas musicais, visando o desenvolvimento cognitivo musical do aluno.

9 – O professor de música não deve ser polivalente, saber todas as linguagens, mas deve trabalhar numa cooperação interdisciplinar com as outras linguagens do currículo, atendendo aos pressupostos dos PCNs.

**Excertos da Entrevista 2 – Professora 1 do Curso – Ioranna Kaylla Diniz Paiva**

*“Estou cursando... Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará”.*

*“Eu toco teclado por formação desde criança na escola de música; teclado, flauta doce, clarinete, que eu toco mesmo é só isso”.*

*“A obrigatoriedade por si só... não ajuda muito, porque o governo ele te obriga a fazer alguma coisa, mas não te dar condições né... [...] falta formação, falta professor, falta condições, instrumentos né...”.*

*“O PARFOR ele tem sido até uma referência para os professores; o problema é que, por exemplo, em Marabá na Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará, o que aconteceu foi que se trouxe professores de outras áreas que não sabem nada de música, não tem nenhuma formação pelo menos inicial de cada instrumento, ou de partitura ou de alguma coisa assim, e inseriu ele dentro da graduação... a música é uma linguagem que deve ser adquirida desde a musicalização, desde criança... [...] porque é uma linguagem diferente que tem que ser vivenciada, não é simplesmente chegar lá e estudar aquilo e ele vai aprender harmonização, improvisação, que isso já é da parte avançada da música; lá ele não vai aprender partitura do início, eles vão aprender mais é muito rápido, é uma semana só de disciplina; então, é uma iniciativa boa, mas como PARFOR intervalar fica complicado; a turma aqui de Marabá começou com 35 a 40 alunos e agora se você for lá não tem 16; eu tenho uma professora/aluna do PARFOR que me procurou pra ter aulas particular pra ela poder fazer as disciplinas, ela chorava pra mim dizendo que ela tinha que tocar uma música na flauta doce, a Asa Branca, e ela não sabia, e se ela não tocasse ela iria reprovar na disciplina, e ela chorava pra mim dizendo; e eu dei aula particular pra ela tocar Asa Branca na flauta doce; outra colega minha também do PARFOR ela teve depressão, desistiu do curso, teve depressão, foi pro remédio controlado, porque ela queria continuar no curso, mas não conseguia porque era muito puxado... eu cheguei pra ela e perguntei, mas porque você escolheu esse curso? Não tinha vários cursos? Ai ela: “porque eu gosto de música”. Sendo que numa graduação, numa licenciatura em Música pra você poder entrar numa graduação você tem que fazer um teste né; tem que fazer uma audição, você tem que saber de alguma coisa, tocar um instrumento, cantar, saber alguma coisa de partitura; e eles entraram lá porque simplesmente gostavam de música né, gostavam de ouvir música; então, essa foi uma ação aqui em Marabá que com certeza vai deixar muita lacuna na formação deles.”*

*“Na verdade o ensino de música na escola, no FAE, a gente percebeu que não tinha de jeito nenhum... [...] eu lembro que eu estava passando a primeira disciplina de teoria musical, que era: o que é música até as linhas suplementares... e um professor olhou pra mim e disse assim:*

*‘eu nunca me senti tão ignorante na minha vida’ e aquilo me desmoronou sabe; imagina o que esse professor fazia de música na escola né; eles eram professores de arte e a maioria não era nem formado; então a maior deficiência deles é a formação; a maior deficiência deles é a falta de formação; porque eles estavam dando a disciplina de artes, que é obrigatório música, por ser arte, mas, se você for numa sala de aula o máximo que eles estão fazendo de música é cantar uma musiquinha na hora do lanche ou colocar os meninos pra cantar no dia dos professores, no dia das mães; então era isso; é a falta de formação de formação mesmo”.*

*“As disciplinas de musicalização I e II... e as experiências que a Juliane trouxe também com a História da Música, fizeram eles a relembrem quando crianças, a relembrem a vida deles, e fazer com que eles pudessem perceber momentos para os alunos deles né... [...] apesar de ser um curso de 200 horas, é pouco tempo pra se vivenciar tudo o que você tem que passar né pra crianças, mas com certeza foi de grande valia; eu tenho muitos professores no facebook e tal, e, direto eles postam coisas que fazem com os alunos deles, e eu acho bem interessante porque isso prova que além deles terem gostado eles aprenderam né...”.*

*“...O FAE ele foi uma saída até pra Secretaria de Educação, pro professor ter alguma, uma mínima formação pra lecionar né, infelizmente sai até da lei porque a gente sabe que na lei, na LDB, diz que o professor pra lecionar ele tem que ter a graduação, ele tem que ter a licenciatura; mas em Marabá é muito difícil encontrar professor de música ou professor de arte; o FAE foi uma saída, mas não pode ser somente ele né, porque sai da lei, as pessoas vão passar o pouco que sabem, às vezes não entenderam tudo né, porque de um curso 100% você não aproveita, tem muita coisa que você perde; então foi uma saída, mas não deve ser a única...”.*

*“É uma questão também muito difícil, porque o Pedagogo na sua formação, pelo menos aqui na UNIFESSPA, ele só tem a formação de música se ele for pro núcleo de Artes; então há a obrigatoriedade de ter a música na educação básica. Quem vai passar a música pras séries iniciais? O Pedagogo. Então eu acredito que a disciplina de música deveria ser inserida no currículo do Pedagogo, não simplesmente no núcleo de Artes, porque nem 100% dos alunos vão escolher o núcleo de Arte.”*

*“... então, se é obrigatório igual é História Afro-Brasileira, que foi obrigatória ser inserido no currículo; igual Libras foi incluído no Currículo, Música também deve ser incluído no currículo; porque como esse professor, esse pedagogo vai ensinar pro aluno aquilo que ele não sabe?*

*“...e a gente sabe que a música nessa idade, na educação básica, nas séries iniciais, não é pra formar músico, mas ele precisa saber sobre musicalização, sobre o processo; o quê que deve*

*passar; qual o currículo; então é complicado de passar aquilo que ele nunca viu que nunca vivenciou; então eu acredito que deveria ser obrigatório também, já que tá tudo obrigatório, então torna obrigatório também à disciplina no currículo do Pedagogo, isso não vai diminuir, não vai atrapalhar no currículo dele, vai ajudar, vai acrescentar”.*

*“Pelo menos aqui eu acredito que o currículo deveria ser construído pelos Pedagogos, claro, juntamente com os educadores musicais; o problema é encontrar os educadores musicais; depois de encontrado eles, eu penso que deve ser pensando uma musicalização pras crianças, no caso pra educação básica, pensada no currículo com os parâmetros, os parâmetros do som; aquela questão de altura intensidade, duração e timbre; pra que eles possam vivenciar música como uma brincadeira, mas como uma brincadeira séria, uma brincadeira em que eles possam perceber os parâmetros, perceber os sons, os ritmos, que eles possam perceber a questão da diversidade de músicas; então, desde a música clássica, o pop, o rock, nossa essa música contemporânea”.*

*“...às vezes a criança passa pela vida inteira e chega à vida adulta e gosta de dois estilos musicais; ‘mas, eu não gosto de música clássica, não gosto’ a questão do gosto é diferente de pessoa pra pessoa, mas ele tem que aprender a apreciar isso, ele tem que saber se realmente ele não gosta; ele precisa vivenciar isso pra que ele ‘realmente isso não é comigo né”.*

*“...eu não sou a favor que no início de formação nenhuma de crianças, seja na música seja na formação normal, na regular, que a criança passe logo no início, na primeira aula, passe pauta; na primeira aula vem com notação musical, acho que isso é uma violência muito grande né, porque é uma linguagem que ele nunca viu, tadinho! É só ouviu né; então porque não passar primeiro do ouvido pra escrita; porque passa primeiro da escrita pra depois ouvir, então, é uma coisa assim muito louca né; então, eu penso que no currículo deve ser pensado nessas questões”.*

*“Em Marabá é imprescindível que se chegue à graduação, eu acho que não só em Marabá, mas na maioria das cidades brasileiras, porque a graduação de música se encontra mais nas capitais, infelizmente; porque nem todo mundo tem condição de sair da sua cidade, e sem contar que tem trabalho, família né”.*

*“...porque eu lembro que antes de eu entrar na antiga UFPA, que era aqui, já tinha promessa de um curso de música, e eu terminei e não chegou esse curso de música; eu fiz pedagogia porque não tinha o curso de música”.*

*“...então, em Marabá é imprescindível que se chegue o curso de música logo, porque músicos tem, músicos tem demais em Marabá; infelizmente esses músicos só pensam em tocar de noite e ganhar dinheiro, só isso; mas quando começar os concursos eles vão começar a pensar sobre*

*isso aí; só que vai ser tarde, quem se formou primeiro vai conseguir primeiro; mas, é imprescindível”.*

*“...a formação do FAE é uma proposta, o PARFOR é outra proposta também muito boa, mas a graduação eu acho ainda a melhor proposta, com certeza; e especialização também”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 1**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A obrigatoriedade do ensino de música na escola, sem a oferta de condições favoráveis para o seu desenvolvimento, não contribui para mudanças significativas acerca da linguagem Arte/Música para educação básica.
- 2- A ausência de teste habilitatório para o ingresso em graduação que exige conhecimento específico da linguagem tem enfrentado grande dificuldade no desenvolvimento dos cursos, acarretando desistências dos alunos.
- 3- A ausência de formação específica da linguagem que o professor trabalha na educação básica, em específico Arte, tem resultado no desenvolvimento de atividades repetitivas e alheias ao processo de produção/reflexão/apreciação dos alunos.
- 4- Na carência de uma graduação na linguagem artística específica a ser desenvolvida na educação básica, os professores têm recorrido a cursos elementares em busca de formação mínima; essa formação tem sido uma saída para contratação de professores sem formação para “permanência da Arte na escola”.
- 5- As disciplinas ofertadas pela educação básica devem estar asseguradas no/a currículo/formação do profissional que irá assumir esse ofício, porque é preciso ter segurança e domínio daquilo que se trabalha em sala de aula.
- 6- A união de profissionais da educação - em específico Pedagogos e Educadores Musicais - para construção de um currículo de Música para educação básica, é primordial no sentido da constituição de conteúdos sólidos e significativos, que promovam a interdisciplinaridade e o fazer/sentir/pensar música na escola.
- 7- A diversidade na apreciação de obras amplia a experiência estética e a possibilidade na variação do gosto, promovendo conhecimento e sensações.
- 8- A formação musical de crianças deve valorizar o ouvir/sentir/expressar e posterior à experiência da descrição sonora, a grafia, para que seja significativa e coerente.
- 9- A concentração da graduação em Arte/Música nas capitais brasileira tem dificultado a formação de profissionais em quantidade significativa para suprir as necessidades da

educação básica. Faz-se necessário a redistribuição dessa demanda para os municípios. Cursos elementares não formam profissionais para atuar na educação básica.

### **Excertos da Entrevista 3- Professora 2 do Curso Jaciara Silva da Silva**

*“Sou formada em Pedagogia”.*

*“... eu estou tocando clarinete”.*

*“Eu acredito que seja muito importante para o aluno porque vai contribuir muito pra formação do aluno, assim, de uma forma geral”.*

*“...acredito que seja ideal sim, que o professor passa a ter uma formação já que ele não tem nenhuma, essa é uma das possibilidades de saída que ele vai ter né, pra trabalhar música na escola”.*

*“A maior carência, eu acredito que seja é a questão da formação né, porque no FAE nós não tínhamos nenhum dos professores/alunos com formação em música né; mas nas entrevistas que eu fiz com alguns em relação ao meu projeto de TCC que eu fiz a maioria falava da escola, da direção; então o pouco que eles fizeram em relação ao ensino de música na escola foi por atitude deles mesmo, por vontade deles mesmo, sem apoio da escola; então eu acredito que o grande problema seja principalmente também o apoio da escola né, que eles não têm”.*

*“...a questão é que o curso FAE é um curso de formação continuada né, e é só de duzentas horas... são poucas horas de disciplinas, eles tinham vinte, vinte e cinco... mas as disciplinas em si eu acredito que elas foram boas porque elas estavam de acordo com o planejamento, essa questão que o PCN pede, o Referencial Curricular; então eu acredito que elas estavam de acordo com o que a educação quer né...”.*

*“Como eu tinha falado eu acho isso importante porque são professores que estão trabalhando na escola com a disciplina de artes e que não tem a formação né, não tem nenhum conhecimento, assim organizado de música; então ele é importante pra dar um início pra esse professor né, como alguns que eu entrevistei que eles falaram que depois do curso eles iam continuar estudando porque eles se interessaram pelo ensino que foi muito bom; outra questão é que ele não é só um curso formação, mas é um curso que vai além disso”.*

*“Tinha um professor lá que eu entrevistei que ele falou que nunca imaginou que na vida dele ele iria tocar um instrumento, que no caso foi à flauta doce que eles apresentaram um dia; ele achava que música era uma coisa só pra pessoas especiais com dons, e no entanto, ele conseguiu aprender, a tocar flauta doce né; então é uma questão de musicalizar as pessoas em si né...”.*

*“... até onde eu sei não tem a disciplina de música no curso de Pedagogia; então como é que esse professor que vai ser formado em Pedagogia e tem que atuar na disciplina de artes e dar aula de música se ele não teve essa disciplina? Então eu acredito que o curso é uma saída pra esse professor”.*

*“...o pedagogo não deveria dar essa aula de música, mas ter um profissional com formação né; porque só uma disciplina não contempla tudo, o conteúdo de música ele é muito grande e não se aprende tudo numa disciplina de 65 e 75 horas; eu acredito que deveria ser realmente um professor licenciado em música; que nem eles pedem nos outros níveis de ensino, no fundamental maior e no ensino médio, eu acho que no fundamental I e nas primeiras séries deveria ter um especialista né”.*

*“... pelo pouco que eu tenho de conhecimento eu acredito que tem que iniciar pela musicalização, não trabalhar a teoria musical de início né; musicalizar a criança e o jovem assim de forma geral pra que ele desenvolva essa sensibilidade musical e depois começar a trabalhar os conteúdos da educação musical né, a teoria de fato; e, a prática instrumental também né”.*

*“O grande problema foi porque o governo ele lançou a obrigatoriedade do ensino nas escolas, no entanto não deu formação né... [...] ...tem um autor, o Figueiredo<sup>16</sup> que trás uma solução de imediato, e eu concordo um pouco com ele, que uma solução assim a curto prazo seria dar formação pedagógica pra aqueles músicos, pra aqueles que já têm um conhecimento musical, mesmo que não tenha feito uma faculdade de música, mas que tem muita prática e domínio dos conteúdos da música, e, dá formação pedagógica pra eles né; seria uma saída de imediato. E a longo prazo seria aumentar os cursos de música nas universidades né...”.*

## **Análise Parcial dos Excertos 2**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- Entende-se que o ensino de música na escola contribui significativamente para formação integral do aluno.
- 2- O PARFOR é uma possibilidade para suprir a deficiência de formação de professores que atuam na educação básica.

---

<sup>16</sup> Sérgio Luís Ferreira Figueiredo - UDESC

- 3- A ausência de formação específica dificulta a ação do professor em sua prática educativa, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de qualquer atividade na escola, sem o fazer/pensar sobre a ação, tomando uma posição acrítica acerca dos assuntos abordados.
- 4- O curto tempo destinado à formação de professores e a excessiva expectativa a um produto final não contribuem para uma formação que valorize a criticidade e o fazer/sentir-se professor, que demarque caminhos e possibilidades de uma ação docente coerente ao contexto vigente.
- 5- A ideologia de que somente pessoas com dons e talentos aprendem Arte, ainda é um fator que priva os indivíduos no estudo da linguagem. Faz-se necessário a compreensão da Arte como área de conhecimento possível a todos, sejam aqueles com uma deficiência mental e/ou física, cultural e/ou social; não há um pré-requisito para que se aprenda Arte, o que define a possibilidade do ensino são os processos pedagógicos estabelecidos pelo professor.
- 6- A formação do Pedagogo – profissional habilitado para atuar na educação infantil e séries iniciais da educação básica - deve contemplar em totalidade as disciplinas que lhe serão incumbidas. O estudo aprofundado da linguagem a ser desenvolvida pelo educador promove possibilidades de criar e recriar relações com o conhecimento produzido e manifesto em sociedade.
- 7- A formação pedagógica para musicistas que não atuam em ambiente educacional é uma possibilidade imediata para suprir as necessidades de professores de Arte/Música para educação básica; a graduação específica na linguagem artística é a solução adequada em longo prazo, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

#### **Excertos da Entrevista 4 – Professora 3 do Curso Jôyara Maria Silva de Oliveira**

*“Minha formação é de nível superior em Pedagogia...”.*

*“... toco flauta doce e clarineta”.*

*“... apesar de tá no PCN quase não se trabalha a música, a não ser em períodos de festividades...”.*

*“... é uma boa iniciativa, contudo, tem suas falhas... [...] tem outras pessoas que estão em estágios e contratos que também gostariam de estar participando dessas formações... [...] e não podem porque é só pra quem é concursado, então de certa forma é uma crítica porque poderia ser algo mais amplo...”.*

*“É a própria formação, como aqui não tem a formação além do PARFOR em nível superior, o máximo que tem são as formações continuada e formações que a próprias SEMED<sup>17</sup> dar pra eles nos encontros, que a formação continuada de professores, que também é obrigatório no município... os professores às vezes tem que trabalhar, quando trabalha, trabalha só com os conhecimentos que trás da sua vivência”.*

*“Sim, contempla e muito porque o FAE apesar de ser elementar... [...] é uma base que está instigando um processo de continuidade da educação e da busca pra poder tá trabalhando com a música na escola, então todas essas disciplinas de alguma forma ela vai contribuir para o professor”.*

*“Pelo que a gente vivenciou no próprio FAE, os professores muitos deles chegavam, - professores que estavam atuando, já há muitos anos no ensino - e eles não tinham conhecimento nenhum de música, então essa disciplina foi importante porque pode pelo menos dar uma introdução inicial para o conhecimento deles que muitos não compreendiam”.*

*“Tiveram dificuldade e aos poucos foram construindo esse conhecimento em conjunto com a ajuda de alguns músicos que também participaram do FAE música, que atuavam como professores em igrejas, mas aqueles que trabalhavam com artes e não tinham nenhuma formação musical, eu creio que foi a contribuição maior de ter pelo menos uma conhecimento inicial”.*

*“Creio que se tornou uma referência porque é um trabalho que não tá sendo realizado há pouco tempo, já tem uma estrutura... [...] o próprio Arte na Escola<sup>18</sup> e o NAESSP<sup>19</sup> que é o núcleo de artes, junto com a Licenciatura de Pedagogia... fez com que tivesse essa força, como já foram cinco FAEs, FAE de artes visuais e esse de Música, teve um reconhecimento pelo município porque ele estava trabalhando uma formação que antes não tinha, que seria uma formação um pouco mais complementar além da formação continuada que é fornecida pela SEMED<sup>20</sup>, foi uma formação maior para os professores, então por isso que ele tem ganhado esse espaço, muitos professores até conseguiram trabalhar com o ensino de artes na escola porque têm o curso”.*

*“... agente tem a música, mas não como uma disciplina, nós não temos essa formação musical; o pedagogo ele tem a formação educacional, a formação voltada pra as áreas das artes quando*

---

<sup>17</sup> Secretaria Municipal de Educação

<sup>18</sup> Programa Arte na Escola

<sup>19</sup> Núcleo de Arte Educação do Sul e Sudeste do Pará

<sup>20</sup> Secretaria Municipal de Educação - SEMED

*trabalha as linguagens que têm previstas nos PCNs, mas não tem uma formação aprofundada...”.*

*“Essa relação desses saberes musicais pra construção do currículo ela é muito importante porque vai tá um pouco mais voltada para o que é regional... como aqui prevalece muito a cultura das bandas nas igrejas, cultura do boi, quando tem também as quadrilhas, essa questão mais na parte cultural...incluir isso no currículo, partir do que se tem nas escolas, partir das cantigas que também trabalham, as parlendas que trabalham muito nas escolas aqui.... mais é claro que os saberes mais aprofundados tem que tá casando junto desses que já existem pra não tá formando só o que é de fora e excluir o que a gente tem, e nem tá deixando só o que tem, privando as crianças de ter o conhecimento do que é novo”.*

*“... a solução seria trazer o curso de nível superior... [...] mas a gente tem o PARFOR e o PARFOR é limitado então a solução seria a própria universidade federal tá construindo esse curso, como já tão trazendo o de artes<sup>21</sup>...”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 3**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A música na escola tem sido empregada somente em períodos de festividade, excluindo a linguagem como objeto de estudo.
- 2- As políticas de formação de professores para educação básica devem rever seus processos seletivos buscando contemplar as especificidades de cada contexto, cada região, no sentido de fortalecer a prática discursiva.
- 3- A deficiência na formação de professores para atuar na educação básica, em específico o professor de Arte, abre precedentes para que práticas educativas improvisadas, e, alheia aos processos de arte-educação sejam aceitas no ambiente escolar, sem a problematização dos saberes ali abordado.
- 4- Os cursos elementares de formação continuada de professores têm assumido um papel de formação inicial para educadores leigos e atuantes na educação básica.
- 5- A interação entre educadores e a busca pelo conhecimento, enriquece o processo educativo abrindo possibilidades para novos saberes, metodologias e um olhar crítico sobre o contexto educacional.

---

<sup>21</sup>Refere-se ao curso de Artes Visuais ofertado pela nova Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará campus de Marabá/PA.

- 6- As dificuldades que cercam a formação adequada de professores da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB que rege a educação no país têm dado espaço para profissionais com formação mínima (cursos básicos) exercerem esse ofício.
- 7- Com a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica faz-se necessário rever a formação dos educadores que vão trabalhar nesse contexto, ampliando sua formação no que diz respeito ao conhecimento musical, para que a música seja trabalhada na escola como objeto de estudo.
- 8- Na construção de um currículo é de suma importância valorizar o que se tem no contexto do aluno, a prática social, cultural, a política. No entanto, devem-se introduzir os conhecimentos que não lhe são acessíveis para que haja conhecimento do novo, do desconhecido, das questões que não lhe são apresentadas no cotidiano.
- 9- A concentração da graduação de Música na capital paraense e em municípios vizinhos dificulta o acesso ao curso de interessados nos interiores distantes, tendo em vista diversos fatores, em específico o financeiro.

#### **Excertos da Entrevista 5 – Professora 4 do Curso Juliane Barbosa de Sousa**

*“Licenciatura em Música [...] clarinete”.*

*“Vejo como uma iniciativa importante, em termo de se propagar a educação musical no Brasil, mesmo que esteja mudando este cenário, ainda encontra-se apenas em lugares restritos como escolas especializadas. Nas duas últimas décadas, a educação musical ganhou novos espaços, principalmente nas igrejas e em projetos sociais. Mais apesar desses espaços alcançarem um grande número de pessoas, eu acredito que a escola ainda é o ambiente onde a música pode atingir um número maior de sujeitos. Por isso, deve haver certo cuidado com o que se pretende com o ensino de música na escola. Qual o objetivo? O que se pretende?”.*

*“Vejo como uma iniciativa importante, apesar de algumas limitações na estrutura dos cursos, como a duração, o sistema de aulas e outros aspectos, ainda vejo como uma iniciativa louvável por parte do governo. Aqui em Marabá, acredito que além dos professores da rede, os estudantes das escolas de música, que na minha opinião são os maiores interessados na formação superior em música, deveriam ter participado também do parfor música, mas não puderam. O curso foi destinado apenas para os professores da rede. Essa também é uma das limitações que eu vejo no programa. Acho que se mudasse o perfil dos alunos do parfor, muito mais gente seria de fato beneficiado por essa ação. Gente que tem a formação informal em música e que necessita da formação acadêmica”.*

*“Além da formação adequada do profissional, vejo outras questões, tais como: a falta de espaço adequado para as aulas. Apesar da música ser conteúdo obrigatório, ainda existe a ideia de que a música não é tão importante e necessária como se fala por aí. Por isso até na questão do espaço, da sala adequada para as aulas, ainda é um problema a ser resolvido. Os instrumentos disponíveis, os materiais, a duração das aulas e até mesmo o reconhecimento da importância da música no ambiente escolar. Não é por que a lei existe que as escolas abraçaram esta causa. Ainda existe uma barreira muito grande com a música em sala de aula tanto por parte da direção da escola como também pelos pais dos alunos. Isso com certeza refletirá na prática do professor”.*

*“Sim! Por ser um curso de extensão, e devido à carga horária, não se pode exigir muito. Mesmo assim acredito que as disciplinas ofertadas proporcionam atender minimamente as necessidades básicas daquele professor que estará em sala de aula. O curso oferece dois módulos de musicalização. Acredito que essa seja a disciplina prioritária para a formação do professor, dando a ele noções básicas sobre o ensino da música, e o sensibilizando musicalmente”.*

*“Vejo como uma importante iniciativa para nossa região, ainda mais partindo de uma instituição superior, que fomenta principalmente a pesquisa e a extensão. Nossa região é carente de formação em todas as linguagens artísticas. Ações como esta são raras aqui em Marabá e principalmente nos municípios vizinhos. Tudo o que se fala sobre iniciativas artísticas no estado do Pará, refere-se às regiões norte e nordeste do Estado. Por isso, vejo o Fae, como ação renovadora e única no ensino das artes no sudeste paraense”.*

*“[...] acredito que se o FAE – Música é o suporte desta formação, creio que ele atende em parte algumas necessidades da formação do pedagogo”.*

*“[...] Entendo que a construção de um currículo de música deva propor tanto a mudança, o novo, como também resgatar o que aluno traz em sua bagagem cultural. Deve haver um diálogo tanto por parte do mundo cultural do aluno como do professor. Esse diálogo permitirá uma construção de um currículo justo, que contemple as duas faces deste processo”.*

*“Acredito que iniciativas como esta, do FAE, sejam caminhos a serem seguidos. Vejo a parceria das universidades com as escolas de música como uma solução parcial para essa deficiência. É claro que a formação em nível superior para a demanda nacional ainda é uma medida a longo prazo, mas acredito que cursos de extensão, aperfeiçoamento, reciclagem e outros tipos de formação, sejam a princípio medidas que possam suprir em parte esta carência de profissionais despreparados para assumir o ensino de música em sala de aula”.*

#### **Análise Parcial dos Excertos 4**

1. A lei de obrigatoriedade é um passo importante para o ensino de música na escola, embora haja muitas dificuldades nesse espaço. É visível que as escolas especializadas, ONGs e igrejas ainda dominam o ensino de música, mas entende-se a escola básica como maior espaço para disseminação da educação musical, e por esse aspecto, seus objetivos e fins devem ser reavaliados de acordo com o espaço/tempo/localidade.
2. O PARFOR é uma rica proposta de formação de professores que estão na educação básica, mas que não contempla a educação de novos educadores, que buscam espaço na academia para pleitear no campo educacional. O PARFOR alcança as regiões em suas especificidades e deve resolver por tempo determinado o problema de formação de professores para rede básica, mas se não houver abertura de cursos contínuos, da mesma maneira que o programa vem atendendo, obviamente a situação será evidenciada.
3. A formação específica é sem dúvidas um dos fatores que afetam significativamente o sistema educacional, mas dentre elas a infraestrutura, condições favoráveis e políticas e discussões da valorização do ensino de música na escola são fatores que influem no processo educativo.
4. A proposta do curso FAE, bem como os seus objetivos, atendem de forma imediata as necessidades básicas do professor de Artes, mas trata-se de um curso elementar que não pode ser tomado como única formação para atuação na escola, defende-se a presença do licenciado.
5. A proposta do FAE/Música é uma formação definidora para atuação do Pedagogo no ambiente escolar, no que diz respeito à música na escola.
6. Todo processo educativo deve ser coerente ao contexto do aluno. O currículo deve visar aspectos constituintes da sociedade vigente, atribuídos de sentidos e significados, levando ao aluno saberes, sólidos e manuseáveis.
7. As universidades devem ser incisivas em propostas de formação continuadas, como a do curso FAE, no entanto, a formação inicial precisa ser prioridade e alcançar as regiões em sua especificidade, principalmente os cursos que constituem professores para as disciplinas da educação básica.

#### **Excertos da Entrevista 6 – Aluna 1 do Curso Josiléia Queiroz da Silva**

*“Concluí essa semana o curso de Administração e estou terminando a Pós-Graduação em Gestão de Pessoas. Não estou em nenhum campo da educação atualmente”.*

*“Comecei a estudar aos treze anos de idade e, logo com três anos que eu estava estudando na igreja, comecei a dar aula, então desde desse tempo, desde os dezesseis anos eu dou aula somente na igreja. Eu toco órgão eletrônico”.*

*“O que me levou a fazer o curso foi à vontade de tá em sala de aula...”.*

*“É importante porque a música desenvolve na pessoa sentimentos, não pra formar músicos... [...] cada um existe uma inteligência, e quem sabe possa desenvolver a inteligência musical também”.*

*“A carência eu vejo que muitas vezes é por falta de materiais específicos...”.*

*“Então, pra mim foi uma mudança benéfica... eu vi outro lado da parte musical, de forma que me ajudou no local de ensino”.*

*“A gente vê como um problema... pra gente ensinar é preciso ter um conhecimento, principalmente conhecimento específico”.*

*“A gente vê que cada região tem uma cultura... criar o seu plano, construir como vai dar a aula, de acordo com as necessidades de cada região; que não adianta pegar um plano de São Paulo e querer aplicar aqui que não vai dar certo”.*

*“... o curso superior em música aqui em Marabá... já facilita pra muita gente... [...] são mais conhecimentos né, são quatro anos ou cinco, então acredito que o ensino superior seria a melhor solução”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 1**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A busca por cursos elementares tem sido uma alternativa para professores leigos atuarem com o ensino de artes na educação básica.
- 2- A apreciação musical promove nas pessoas sensações, emoções e uma vivência singular.
- 3- A ausência de materiais específicos e infraestrutura nas escolas dificulta o processo educativo, principalmente quando o profissional não tem formação adequada.
- 4- Os estudos sobre didática, metodologia e os processos que cercam o ensino e o aprendizado do aluno, oferecem ferramentas diversificadas para o bom desempenho educativo, possibilitando ao professor a compreensão do modo singular que o aluno tem de se relacionar com o conhecimento.

- 5- Constituir-se professor exige não somente o conhecimento da linguagem, mas domínio na regência de classe, processos avaliativos, e as questões que cercam a ação.
- 6- Unificar o conhecimento e as ferramentas que serão utilizadas na educação básica dificulta a relação professor-aluno e ensino-aprendizagem; deve-se pensar em estratégias que contemple as questões políticas, culturas e sociais do cotidiano do aluno, para que ele empregue sentidos e significados coerentes ao discurso, que posteriormente haja compreensão de outros contextos.
- 7- A graduação na linguagem específica das disciplinas ofertadas pela educação básica deve ser a busca pelos interessados que queiram atuar na área.

### **Excertos da Entrevista 7 - Aluna 2 do Curso Líris dos Santos Pimentel**

*“A minha formação é em ciências contábeis... [...] eu descobri que eu gosto de arte e estou trabalhando com arte, estou ensinando adolescentes, pintura em madeira. É em um projeto social da secretaria de Assistência Social...”*

*“A experiência que tive e tenho com a música é na igreja... [...] eu comecei a aprender a iniciação musical na igreja; toquei clarinete, mas não demorou muito eu saí por problemas de saúde... a gente tinha que viajar muito para os interiores, aí não deu pra mim”*

*“Que eu queria recordar um pouco essa arte, ver se eu me apaixonaria de novo pela música... mas, eu descobri que música é só pra ouvir, pra meditar um pouco, pra refletir, mas não pra praticar mais”*

*“Pra mim, deveria acontecer isso, porque com a música ela te dar mais sensibilidade...”*

*“Todo conhecimento para um professor ele é muito bom, porque essa minha colega que fazia, e que faz, ela não tinha nenhum conhecimento de música, e ela é professora, mas pelo que ela falou o tempo é muito curto pra ela ter a teoria e prática, deveria ter um tempo maior pra pessoal ter um conhecimento melhor e a prática também”*

*“Pela secretaria que eu trabalho é a valorização, o apoio não tem, aí o profissional procura por ele mesmo, porque ele gosta, ele ama o que faz, e essa é a maior carência, por falta de apoio. As pessoas não valorizam artes, isso acontece com as linguagens artísticas”*

*“O FAE é bom porque ele desperta... [...] ... ele desperta na pessoa buscar mais conhecimentos e aprimorar naquilo que faz, pra fazer melhor”*

*“Falando desse assunto, eu me lembrei de uma colega, que toca e canta na noite, que ela também começou a fazer FAE, começou a estudar. Ela tocava e cantava... ela não lia partitura, ela não sabia ler partitura, começou a aprender no FAE, e toca e canta muito bem; eu fiquei*

*impressionada, porque eu pensava que todo músico sabia ler partitura né... porque sem partitura eu não tocava... [...] de ouvido, essa coisa não existia pra mim... [...] aí eu descobri que tem gente que não tem conhecimento teórico, mas prática tem muito, que aprenderam assim na vida, como muitos. Dentro da escola eu acho que eles vão levando mais prática e conhecimento da vida, teoria não tem muita”.*

*“Deveria ter um instituto, algum órgão do governo que desse um curso específico pra esses professores de um tempo bom pra esses professores saírem capacitados, porque a maioria dos cursos é pouco tempo, é corrido e a pessoa só vê aquilo, e a prática não tem muito”.*

*“Na minha opinião deveriam reunir os profissionais que trabalham na área, e saber quais as necessidades específicas deles, e eles que iriam sugerir”.*

## **Análise Parcial dos Excertos 2**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- As igrejas, ONGs, associações tem assumido um papel significativo no que diz respeito ao ensino das Artes na região sul e sudeste paraense.
- 2- Os cursos elementares têm atraído não somente pessoas interessadas na atuação profissional, mas aqueles que desejam relembrar um conhecimento adquirido em um período da vida.
- 3- O estudo da linguagem musical promove a sensibilidade auditiva.
- 4- O tempo reduzido para a formação de educadores na perspectiva do PARFOR tem comprometido a qualidade do ensino, dificultando a relação teoria/prática e o fazer/pensar sobre a ação.
- 5- A falta de incentivo, apoio, valorização e interesse do poder público no desenvolvimento das linguagens artísticas resultam em ações isoladas de arte-educadores que acreditam no seu trabalho e buscam alternativas para prática educativa.
- 6- O curso FAE instiga ao arte-educadora busca pelo conhecimento para que haja aperfeiçoamento na sua prática educativa.
- 7- O conhecimento empírico tem sido um elemento importante no que diz respeito à contratação de professores temporários para rede básica de ensino, tendo em vista a ausência de profissionais com formação específica.
- 8- É de suma importância que os cursos de formação de professores contemplem os espaços para o exercício prático dos conteúdos abordados, oferecendo ao educador uma relação significativa com os conhecimentos teóricos e práticos.

- 9- É importante que se conheça as necessidades que cercam a escola, respeitando cada contexto, para que as discussões, propostas e decisões sejam significativas.

### **Excertos da Entrevista 8 - Aluna 3 do Curso Maria Luciene da Silva Chagas**

*“Sou pedagoga e trabalho com musicalização infantil, em uma escola específica de música”.*

*“...eu sempre tive uma curiosidade pela música, quando você ouve a música, você não centraliza, não tem aquela percepção de está descobrindo os instrumentos, como a pessoa faz aquela melodia, aqueles arranjos, então eu sempre tive essa curiosidade. Toco um pouco de flauta doce”.*

*“Pela questão de trabalhar com a educação infantil...”.*

*“... a música, ela vem como uma ferramenta para que a criança se descubra e que ela se identifique e se sinta a vontade no meio em que ela vive; que ela se descubra no meio da sociedade...”.*

*“Eu já ouvi falar vagamente do PARFOR, eu não tenho propriedade pra falar sobre essa área. Eu não fiz o curso por que não soube como ingressar”.*

*“A preparação né, por que é muito restrito a busca pra se formar, a busca pra se especializar na área de música é muito vaga, então são dentro de cem opções, é como buscar uma agulha em um palheiro, por que é muito difícil de encontrar”.*

*“Ele contribuiu bastante... [...] ele abriu mais a minha mente pra questão da cultura, pra questão de tá buscando novos recursos, pra questão de tá construindo instrumentos, descobrindo sons através de instrumentos, através de materiais que a gente pode estar reutilizando, então eu fui pegando um pouco daquela questão reciclável que a gente não trabalhava...”.*

*“...tem pessoas que tem a prática musical toca um instrumento tem uma audição muito boa, mas quando se trabalha em sala de aula é uma coisa diferente; você tem que ter um preparo físico, psicológico, então é um pouco diferente de tá tocando fora, tocando na noite, e tá em uma sala de aula; são coisas totalmente diferentes”.*

*“Eu acho importante valorizar a cultura da nossa região, embora eu acredite que é importante o aluno ter o conhecimento de algo a mais, algo que não está no cotidiano; não ficar restrito; buscar algo além, despertar a curiosidade da criança, do aluno”.*

*“Eu acho que deveria ter uma divulgação maior do programa; o programa está muito restrito, muito fechado. Muitas pessoas querem ter essa formação, eu sou uma das pessoas que querem*

*ter essa formação. Então assim, quando eu vou ter essa informação, já passou, já perdi vagas... ”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 3**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A curiosidade e a afinidade em conteúdos de arte-educação trabalhados em cursos elementares têm sido uma motivação para o ingresso de pessoas no curso.
- 2- A necessidade de conhecimentos específicos tem atraído educadores para cursos básicos com o intuito de um complemento em sua formação.
- 3- O estudo da linguagem musical promove ao educando.
- 4- A deficiência na divulgação dos programas de formação de professores, principalmente nas regiões onde há dificuldade de acesso a tecnologia (aldeias indígenas, assentamentos, povoados, vilarejos e ribeirinhos) tem sido um problema para os professores que estão atuando nesse contexto e que precisam de formação complementar, mas não tem acesso as informações nos prazos estabelecidos.
- 5- A política dos programas de formação de professores precisa alcançar localidades aonde existam deficiências nos processos formativos, promovendo novos saberes aos educadores atuantes na educação básica.
- 6- Os saberes trabalhados nos cursos de formação de professores devem promover ao educador conhecimento, nova percepção do contexto, estratégias e ferramentas para o desenvolvimento de suas atividades.
- 7- Exercer a prática docente exige não somente os conhecimentos específicos da disciplina, mas domínio de práticas educativas, processos avaliativos, pedagógicos e os saberes que permeiam a relação ensino aprendizagem.
- 8- Na construção de um currículo para educação básica é de suma considerar as questões que cercam o cotidiano do educando, com aplicações críticas, expositivas, construtivas, aprofundando o conhecimento; da mesma forma, faz-se necessário o estudo do que lhe é alheio, novo e desconhecido de maneira que as questões sejam apresentadas de forma significativa.
- 9- É importante rever o perfil dos educadores atuantes na educação e que têm interesse no ingresso à graduação oferecida pelo PARFOR. É preciso ter conhecimento dos diversos contextos que cercam a educação brasileira nesse aspecto, e, analisar os casos omissos de forma coerente, contemplando as especificidades de cada contexto.

**Excertos da Entrevista 9 – Aluno 4 do Curso Nelinho Carvalho de Souza**

*“Eu sou pedagogo e atualmente eu estou em uma coordenação pedagógica na minha escola de origem, mas, eu sou professor, minha identidade como pedagogo é de professor... [...] eu saí da sala de aula por conta do mestrado né, aí como eu não consegui licença da prefeitura pra estudar, mesmo sendo um direito garantido do plano de carreira daqui; aí a minha diretora conseguiu me lotar nesse outro cargo pra facilitar, pra que eu fuja do trabalho pra estudar; mas, pretendo voltar pra sala de aula, assim que terminar o curso”.*

*“Minha primeira experiência com um instrumento foi no FAE, comecei a ter aulas de flauta e até o fim do FAE eu consegui tocar duas músicas. Antes eu nunca tinha tocado nada, eu era um apreciador de música, mas nunca tinha tomado aulas de instrumento; eu cantava como todo mundo canta no banheiro, no bar, mas enfim, o FAE foi o meu primeiro contato com um instrumento, que foi a flauta doce”.*

*“Eu gosto de artes de forma geral, tanto na minha vida pessoal, como um apreciador, um fruidor de arte, mas como professor eu sempre achei interessante aprender mais, sobre as mais diversas formas de artes pra que isso enriquecesse meu trabalho, e que isso chegasse nos meus alunos... [...] fiz uma especialização, mas já tinha um tempo que eu tinha feito, e essa vontade de estudar, junto com o interesse por arte, aí a oportunidade apareceu; bom é agora, vou aproveitar pra aprender um pouco mais sobre uma coisa muito interessante que é arte, que eu sempre gostei”.*

*“Eu acho que é uma medida feita de trás pra frente né, ter a lei por um lado é interessante por que abre portas pra que mesmo na marra né, as instituições se preocupem em formar professores, concursar professores, e garantir aos alunos o direito ao ensino de música, mas, me parece que é feito assim, sem planejamento, como quase em tudo no serviço público brasileiro, ainda mais em educação pública, é feito sem planejamento, então, não há perspectiva; vamos aprovar uma lei que obriga ter o ensino de música, mas não temos um professor formado em música, então como é que vão cobrar, como é que faz sentido, se não houve um processo de formação de professores, de debate com os professores que já estão em atuação na sala de aula, com os formadores de professores, com as redes municipais e estaduais, pra que isso fosse um processo mais democrático, mais debatido, enfim, pra que os caminhos fossem construídos de forma mais democrática, mais com os pés no chão, vamos dizer assim; por que daí entre aprovar a lei e ter o ensino de música na escola, tem um abismo enorme; dentro desse abismo tem a carência de professores formados, a falta de carga horária;*

*a falta de espaço adequado; de instrumental adequado, enfim, muita carência, sem falar na outras carências que o ensino já sofre; o ensino normal vamos dizer assim, na sala de aula comum né, com as disciplinas tradicionais já sofrem uma série de carências inclusive com a formação de educadores; aí obriga ter aula de música, formação em música, mas não tem nada garantido de estrutura, e daí a principal estrutura é a formação de professores; me parece que foi uma medida de trás pra frente, não digo equivocada, por que tem a sua importância na medida em que há uma obrigatoriedade, os sistemas tanto estadual como municipal vão correr atrás pra garantir estrutura em que a prática do ensino de música ocorra, né”.*

*“Uma coisa que me preocupa é que uma outra lei, por exemplo, mais antiga que mudou o currículo, e que acrescentou a história da cultura Afro Brasileira, é lei também, mas não acontece, há não ser experiências muito isoladas, de um ou outro professor que aborda esse currículo dentro da aula de história, enfim, e faz isso ser uma prática viva dentro da escola; a importância das tradições herdadas da África. Isso já existia na disciplina de História não é nada de novidade, mas virou uma obrigatoriedade, tem uma lei e um componente curricular novo, que foi acrescentado que é sobre isso; mas, não aparece, ninguém fala no assunto a não ser de forma muito particular, muito individualizada; uma ou outra experiência, de um ou outro professor que se preocupa em debater o assunto, em aprofundar a pesquisa sobre isso e aí isso aparece dependente de existir ou não existir uma lei. Com a música eu acho que tá acontecendo à mesma coisa, existe a lei, mas como não existe estrutura, nenhuma estrutura básica minimamente necessária pra que as coisas comecem a acontecer, então fica aí uma lei que existe, e os alunos que não tem acesso ao ensino de música.*

*“A gente vê coisas mais equivocadas ainda em decorrência da lei que é comprar instrumentos, e enfiar numa sala em um almoxarifado, e os instrumentos ficarem lá a vida toda sem uso, eu conheço escolas que fizeram isso; dentro de um programa do governo federal que se chama Mais Educação que segundo o governo é uma tentativa de fazer escola em tempo integral, e aí há uma disponibilidade de grana, de dinheiro muito pouco pra pagar profissionais, que não são profissionais da educação, eles chamam de voluntários; aí a grana que vem é mísera, não dá nem pra dizer que é um salário, até porque eles mesmos não chamam de salário, chamam de ajuda de custo, e contratam qualquer pessoa que apareça disposta a trabalhar quase de graça, pra dar aula de música, de xadrez, de dança de capoeira, enfim, nas mais diversas linguagens que estão disponíveis nesse programa; algumas são voltadas pro ensino de disciplinas comuns, como matemática, português, e etc., e outras são ligadas as artes e ao esporte”.*

*“Se a escola acha interessante ter música, aí vai ter grana pra comprar instrumento, e grana pra, sei lá, de repente fazer uma formação com alguém na área de música, e uma grana muito pouca pra pagar um instrutor; que não é um profissional de música, é alguém que geralmente é amigo da diretora, é filho de não sei de quem, o que está desempregado e precisa, alguém que esteja, assim, mais ao alcance da mão”.*

*“Aí se tem experiência em que se comprar uma porrada de instrumentos de percussão, um monte de flauta doce, um monte de violão, instrumentos de primeira qualidade, aí guarda lá na escola mas nunca são usados por que não há estrutura pra que esses instrumentos sirvam pra alguma coisa, há não ser uma experiência isolada de um amigo da escola, de um voluntário, alguém que entenda de um instrumento e que queira usar isso pra dar aula de instrumento, mas não necessariamente o ensino de música, musicalização”.*

*“Então, ter a lei é bom, por que ela desperta; há uma necessidade de ensinar arte nas escolas e não só arte de forma genérica aquele blocão, como ainda existe, educação artística, ou artes; lá dentro cabe tudo, mas as pessoas fazem pouquíssimas coisas relacionadas às mais diversas linguagens de artes; geralmente o que acontece é aula de desenho e só. Então com a lei isso aparece como uma luz no fundo do túnel, dizendo arte não é um blocão de coisas que qualquer pessoa pode dar, qualquer pessoa pode virar professor disso, não; tem música tem teatro, dança, tem artes visuais, e aí, uma coisa que eu fiquei sabendo recentemente é que a universidade<sup>22</sup> já tem uma graduação em artes visuais, que é um avanço. Talvez seja um resultado dessa lei, talvez não, não sei. Mas eu acho que é uma das poucas coisas boas da lei ser feita assim, em forma de decreto...”.*

*“Eu vejo o PARFOR como eu vejo a lei da obrigatoriedade... [...] Tenho contato com colegas que estão no Parfor de música, e ouvindo relatos deles, me preocupa coisas como: o tempo e a organização da grade curricular não permitir que as pessoas aprofundem nos conhecimentos básicos da grade curricular; as disciplinas passam muito de pressa, segundo relato dos colegas que estão no curso, que são professores; e as disciplinas são ofertadas de forma compactada, blocada. Então, ter acesso a uma formação de música, sendo que você nunca tocou um instrumento... [...] Não eram músicos, eram pessoas que não conheciam nenhum instrumento; mas aí entram com a vontade de se tornar professor de música”.*

*“A forma como são organizadas as disciplinas, blocado, compactado, corrido demais acaba que as disciplinas passam pelos professores e eles não aprofundam tanto nem os conhecimentos sobre musicalização, teoria, muito menos a parte de dominar e aprender a tocar um*

---

<sup>22</sup> Refere-se à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, localizada em Marabá/PA.

*instrumento. Parece que é assim: ‘olha estamos ofertando, agora vocês se virem pra aprender o instrumento aí’; e tem gente que está fazendo aula particular numa escola tradicional de instrumento de música, porque a graduação do Parfor de Música não garante isso né, não dá conta disso; então eu acho que é uma falha. A organização da grade curricular, a forma como as disciplinas são ofertadas, de forma blocada, acho que é um equívoco”.*

*“E um curso que oferece a oportunidade de você sair dele com um diploma de professor de música, tem que garantir que a pessoa toque um instrumento, não tem como dizer de outro jeito né... [...] além de todo arsenal de teorias a respeito da musicalização, o que é o ensino de música, tudo o que faz com que essa disciplina na escola não seja ensino de instrumento, ensino de batucada, mas ensino de música como a gente aprendeu no FAE”.*

*“Com o contato com o FAE a gente percebeu que ensinar música não é só ensinar instrumento, é mais que isso né. O Parfor é uma oportunidade, mas precisa ser reavaliado essas coisas que acabam atrapalhando acho que devem ser as primeiras a serem avaliadas. A forma de oferta das disciplinas, o tempo que os alunos têm pra aprofundar os conteúdos, e as aprendizagens, a relação teoria e prática, que é muito prejudicada com uma disciplina blocada, ofertada de forma muito veloz. Então garantir um curso em que a relação teoria e prática seja um pouco mais harmoniosa e as pessoas tenham a oportunidade de vivenciar as experiências de sala de aula no curso. Também na sua sala de aula é comum lá na escola de ensino básico, vai tornar um curso muito mais rico”.*

*“Eu não fiz o Parfor de música porque eu nem sabia que isso existia, quando eu soube que existia já estava em andamento... [...] Me interessa aprender mais, e os FAEs que eu já fiz são experiências muito interessantes que me abriram os olhos...”.*

*“... daí eu quero aprender mais sobre instrumento, eu quero tocar de verdade, dominar um instrumento; quando eu falo dominar não é ser um fera no instrumento, mas quero poder dizer que eu sei tocar, quero ir pra sala de aula e poder tocar com os meus alunos, tocar num bar e onde eu quiser, e isso é uma coisa que os FAEs proporcionaram né, o contato com as artes visuais, arte mural, música, fotografia, então são linguagens que elas devem fazer parte inclusive da formação do pedagogo e em outras licenciaturas”.*

*“Arte de forma abrangente, se possível, daqui sei lá quanto tempo que isso exista como parte da formação dentro das licenciaturas. É muito interessante que um professor possa conhecer e usar como instrumento música, fotografia, cinema ou o áudio visual de forma geral, sem que isso seja uma coisa à parte da sua formação de partida. Sou pedagogo, mas nunca tive a oportunidade de aprender sobre a história da arte, sobre o que é áudio visual, cinema vídeo, a música, nos cursos que eu tinha feito ligados à área de Pedagogia. Então, por que isso não faz*

*parte da grade curricular? É tão interessante isso que sempre exigem dos pedagogos e dos profissionais em geral que diversifiquem que tornem suas aulas mais interessantes, mais agradáveis, mais divertidas, mais ricas. Então, por que arte não está lá na grade né? Aí precisa fazer uma nova graduação e fica muita coisa pra estudar... [...] Os FAEs são uma experiência muito interessante, que apesar de rápidas também, que são 200 horas, mas que abre uma porta e uma janela”.*

*“Depois que eu fiz o FAE de música eu me descobri capaz de tocar um instrumento, eu pensei que eu não fosse capaz de tocar nada. Então, outros colegas que participaram também falam da mesma satisfação, de se descobrir capaz e de como isso vai tornar o trabalho da gente mais divertido e esse trabalho vai ser mais divertido para os alunos, enriquecedor. Isso vira uma cadeia de coisas interessantes que acaba chegando nos alunos que é o mais interessante. Então o aluno meu que vai ter a oportunidade ter uma aula minha com música, com atividades ligadas ao áudio visual, ao cinema, à fotografia, com certeza ele vai se dispor a aprender melhor, e aprender com mais qualidade, vai gostar de estar na escola, e vai gostar de vivenciar essas coisas que eu vou proporcionar, a partir de uma formação que eu tive no curso de Arte Educação”.*

*“Então, isso que a gente anda falando o tempo todo nas reuniões de professores, de que a gente tem um papel importante pra que a gente consiga mudar a vida das pessoas; ajudar pra que as pessoas sejam mais felizes, e pode até parecer jargão, mas que elas não vão pro caminho do crime, das drogas do álcool, como é tão comum hoje crianças de 9 a 10 anos assaltando, fumando maconha, largando a escola. Então, alguém que vai ter contato com uma aula com mais conteúdos ligados à arte, eu acho que vai ter a oportunidade de ver coisas diferentes das triviais que estão cercando a escola todos os dias, o cigarro, a maconha, o álcool, o assassinato, o assalto; a escola onde eu trabalho é uma área que sofre muito com violência, muita violência; todas as crianças convivem com drogas, com assassinato, com prisões de parentes, enfim, tudo do pior que a gente pode imaginar, mas a violência, às crianças de onde eu trabalho têm acesso. Elas não têm acesso à arte, elas não têm acesso a professores capacitados que possam ofertar conteúdos e vivências de arte de forma que isso despertem nelas o que o FAE despertou em mim, que é a vontade de aprofundar mais nesses caminhos da música, das artes visuais, do cinema, pra que isso não sirva só para o meu trabalho, mas para mim mesmo né”.*

*“A gente não estuda só pra ter uma profissão, pra passar na prova, pra ter um diploma, os FAE's pra mim têm esse valor. Eu não faço o FAE pra ter um diploma e botar lá numa pasta de diplomas. Isso é uma oportunidade fantástica de aprender uma linguagem fantástica,*

*“linguagens” né, no plural; e assim como existem outras oportunidades em outros cursos, mas falando especificamente do FAE, foi uma oportunidade de transformar coisas não só na minha parte de professor, mas na minha vivência de forma geral; de ter vontade de aprender mais pra me divertir mais; porque eu acho que arte só existe por conta dessa necessidade de experimentar emoções que levem a gente para caminhos de viver melhor, de ser mais feliz, de fruir mais da vida. Se eu conseguir levar um pouco disso para os meus alunos, vai ser muito interessante por que eu vou fruir mais da vida também no meu espaço de trabalho; levar música pra escola era uma coisa muito distante, então, eu não sou professor de música, eu não sou professor de artes, eu sou professor das matérias regulares”.*

*“Daí quando não tem na grade o professor de arte, eu sou o professor de arte, eu sou professor de educação física; então, a gente acaba sendo professor de tudo. Então, eu quero poder ter na minha bagagem de formação à possibilidade de organizar atividades com os meus alunos que tenha música, que tenha artes visuais, que tenha literatura, que tenha cinema, pra que isso também seja uma oportunidade pra eles, pra que: - Olha! Existe Música! Diferente dessas que a gente ouve no rádio todos os dias; eu posso aprender a tocar também! Enfim, eu quero poder abrir janelas pro outros também, com o que eu aprendi de arte”.*

*“Uma das carências é não ter tempo pra planejar... [...]a própria rede né, quando a gente tem acesso ao calendário da rede que é preparado pela secretaria, ele não valorizam o tempo pra planejar; jogam os professores nas escolas sem tempo, e sem uma coordenação mínima necessária pra quê haja continuidade nas ações pedagógicas, existe muita descontinuidade, tanto por questões políticas, mas também por não haver uma seriedade com o trato da educação”.*

*“A educação é aquilo que pode ser feito por qualquer um, de qualquer jeito, de forma improvisada, aí, por exemplo, na escola como a que eu trabalho tem acesso ao programa como esse que é o Mais Educação, vai dar acesso a dinheiro pra comprar material, comprar instrumentos, por exemplo; mas não há uma intenção de se planejar o melhor uso desse material, desse dinheiro e desse espaço, que é um espaço restrito, mas existe... [...]perceber que muitos não estão preocupados em melhorar, em se avaliar; e uma coisa que eu acho necessário é a gente se avaliar, olhar para o próprio trabalho, refletir sobre ele, pra vê o quanto que a gente está fazendo de interessante ou de não interessante, ou de muito errado, pra que esse espaço seja um espaço educativo”.*

*“No que diz respeito à música, eu propus pra colegas que são músicos da minha escola, que a gente pudesse sentar pra organizar alguma coisa, caminhasse no sentido de um projeto de ensino de música, não necessariamente dentro da disciplina de artes, ou da disciplina de*

*música, porque não existe na grade isso ainda. Então tínhamos cinco pessoas que tocam instrumento diversos, cantam, compõem, inclusive um que foi maestro na igreja dele, toca clarineta, violão, teclado, os outros tocam guitarra, baixo, tem uma cantora na escola, uma cantora reconhecida na música marabaense e paraense inclusive. Aí puxando a riqueza de talentos que a gente tem né, porque a gente não junta esse pessoal e tenta combinar alguma coisa né, aí sempre são alegados os mesmos motivos pra não realizar, não dá, muito trabalho, falta tempo, não tem espaço adequado, não tem material adequado; aí as pessoas preferem não começar, nem debatem a possibilidade de vir acontecer alguma coisa né, nem pelo menos nascer uma sementinha de uma experiência diferente e interessante...”*

*“... não aparece nada, quando tem um evento na escola o pessoal botam uma música comum da moda e dançam aquilo, e com muita dificuldade aparece uma proposta diferente, mas são coisas que não existem como parte de um planejamento, não são coisas sistematizadas, postas dentro de uma metodologia organizada, são experiências avulsas, e isso eu acho que é uma carência no meu trabalho; conseguir que não apenas o meu trabalho, mas que o meu articulado com o dos outros produzam experiências novas pra evitar que existam boas experiências, mas “isoladinhas” assim numa ou noutra turma”*

*“Então, eu acho que essa parte de pensar o todo da escola num projeto político pedagógico que não trate apenas das festas comemorativas né, como acontece geralmente; pensar os eventos da escola, as festinhas, e as notas e as provas; mas um projeto político pedagógico que contemple a formação do aluno de forma integral, de forma mais abrangente, pensando aí a arte, que a gente tá falando, os esportes, a parte de formação que diz respeito à ética que é um tema transversal que pouca gente liga na escola, o meio ambiente, trabalho e consumo, que isso seja articulado como o próprio nome diz né, é transversal, mas é transversal a quê? A pessoa fala: “ha é tema transversal” mas é pouca gente se liga que isso transversa, ele passa por dentro de alguma coisa que tá lá de concreto; ele passa pela formação das pessoas, pelas experiências das pessoas; e porque que a arte não pode tá nisso como uma coisa importante?”*

*“Aí acontece como infelizmente a gente tem tido experiências, a arte serve apenas pra ilustrar eventos escolares e outros espaços; a professora de Arte vai ser a professora que faz o mural, que desenha coisas e cola no mural, que ornamenta a escola pro dia da formatura; aí a arte na escola acaba se restringindo a isso né, porque não há um planejamento político pedagógico, que é o documento que dá sentido as ações da escola né, e que seja vivo, e com isso tenha literatura, que tenha música, que tenha cordel, que tenha práticas esportivas, que tenha capoeira, enfim. Então, eu acho que repensar o que tá sendo feito nas escolas a partir desse documento, que é o momento de planejar o que é a escola, o quê que ela faz, que é o projeto*

*político pedagógico de forma séria, de forma compartilhada, democrática; e aí pensado a arte não só como aquela disciplinazinha pra enfeitar as paredes, mas como uma coisa que pode modificar a vida das pessoas”.*

*“O mais importante foi a vontade de estudar que o FAE me despertou. Uma coisa muito interessante na proposta do FAE é a proposta do trabalho final. A conclusão é um trabalho concreto que é apresentado por grupos de estudo, é claro que tem umas coisinhas que precisam melhorar dentro do próprio FAE, mas a proposta é muito interessante porque além de algumas horas de aula né, propriamente dita com os professores, monitores do FAE, há uma quantidade de horas de trabalho em grupos de estudos à parte das aulas em sala de aula do FAE... [...] isso é muito interessante, dá possibilidade de construir de forma independente, de forma autônoma dentro do grupo, caminhos de aprendizagem que nasceram no FAE, mas que podem terminar de uma forma totalmente diferente e interessante, e com um produto final. Então, essa ideia de fazer o produto final dentro do curso de arte, se é música a gente vai terminar fazendo música, se é mural a gente vai terminar fazendo mural, no de cinema agora a gente vai produzir um filme. Então, isso dá sentido pro próprio curso, esse negócio de produzir algo de verdade de concreto é o que falta em muitas práticas escolares da educação básica, as pessoas nas escolas acham que apenas tratar conteúdos e fazer provas educa é suficiente pra que as pessoas se eduquem e que sejam mais felizes, mais críticas, mais atuantes na sociedade. Não! Elas não são”.*

*“Então, esse negócio do FAE de ter vontade de estudar de novo, de aprender coisas que eu me imaginava incapaz de aprender, como tocar um instrumento; e a gana por fazer um produto, de debater num grupo de estudo e trabalhar pra produzir algo de novo, pra uma coisa que não existia antes. Uma oficina de percussão que agente fez, a gente aprendeu a produzir instrumentos de percussão, de material descartável né, de lixo. Daí a gente teve como tarefa, como desafio, usar esses instrumentos numa música que a gente ia tocar dentro do FAE com acompanhamento de instrumentos tradicionais; e a gente não ia tocar de qualquer jeito, a gente ia aprender a tocar os instrumentos; e essa relação entre o que é musicalização que a gente teve, o que é instrumento disso o que é instrumento daquilo; quais são as famílias de instrumentos até isso virar uma coisa de verdade que é juntar um grupo produzir uma música, ensaiar, tocar e apresentar. E aí a gente chega no fim e se percebe capaz de fazer algo que antes parecia impossível, eu confeccionei instrumento, aprendi tocar minimamente uma música; eu toquei aquela música. E eu posso dizer que sou capaz de confeccionar mais instrumentos de percussão, se eu precisar, e eu quero fazer isso, e eu já toquei pelo menos duas músicas na flauta que eu não sabia, então, eu posso já daí pra frente aprender mais sobre*

*flauta; eu posso propor isso na minha sala de aula, com atividades de verdade, não apenas com atividades tapa buraco, pra preencher tempo, passa tempo, pra enganar os alunos; porque eu achei que isso trouxe um pouco mais de sentido pro meu trabalho como professor, como educador”.*

*“E aí, o que me motiva muito é fazer com que isso chegue às experiências de vida dos meus alunos, que eles se apropriem disso também né, do mesmo jeito que eu me apropriei e estou com a maior vontade de ter aulas de instrumentos pra continuar aprendendo sobre música; enfim, estou fazendo um filme dentro do último FAE (cinema). A minha vontade é que eu possa ver nos alunos o resultado de trabalho desse tipo, que eu possa levar pra eles a possibilidade de eles se apropriarem disso pra que eles possam construir também e que eles desviem desses caminhos esquisitos que acabam cercando os adolescentes da gente, mas que tenham um horizonte com Arte, um horizonte com vida”.*

*“Uma coisa que me suscita nas mais diversas formas de arte que eu aprecio, mais do que produzo... é tem vida nisso; ninguém vai dizer: “Poxa! É inútil isso”, depois que conhece. Porque tu tá estudando cara, tu não vai ganhar nada. Isso vai aumentar o teu salário? As pessoas perguntam assim né; mas, porque ficar estudando essas coisas, isso vai aumentar o teu salário? Esse diploma serve pra quê? Não, não é pra aumentar salário. O negócio é outro, é ser uma pessoa melhor com isso, eu me divirto mais com isso, essa é a grande sacada. As pessoas quando estão se divertindo eles fluem mais. Então numa sala de aula a minha pretensão é que as minhas aulas sejam divertidas, educativas e enriquecedoras; que meus alunos aprendam e se divirtam e que eu me divirta junto porque eu passo a maior parte do meu dia lá, então se isso for um negócio chato pra mim, com certeza vai ser chato pros alunos também, o meu trabalho vai ser uma chatice se eu não me divertir lá. Então, uma das coisas que me motiva aprender sobre arte, de conhecer mais coisa de fazer o meu acervo hoje de música, de filme bom, de histórias em quadrinho é que isso vai virar uma forma de tornar o meu trabalho mais divertido pra mim e isso vai refletir também nos meus alunos, porque vai ser mais divertido pra eles...”.*

*“... arte é uma oportunidade de tornar a vida da gente mais agradável, mais cheia de sentido, mais divertida, mais colorida, e sendo educador eu quero levar tudo o que é de interessante para os meus alunos. Acho que acontece isso com todo mundo que gosta de ser professor, eu gosto de ser professor, quem não gosta talvez não veja tanta importância; como é que eu vou levar música para os meus alunos, como é que eu vou levar quadrinho para os meus alunos, quem não gosta de ser professor talvez não pense assim né. Poxa! Eu comprei uma revista do cona, uma revista do homem aranha bem interessante, eu quero levar pra emprestar pro meus*

*alunos, e é assim que eu penso. Eu faço isso porque é divertido pra mim, eu vejo que isso é rico de alguma forma, pode ser rico pros meus e eu penso em levar. Talvez pra quem deteste ser professor isso não faça o menor sentido”.*

*“Tem um risco muito grande nisso que é o seguinte, ensinar por ensinar um instrumento não precisa ser na escola, pode ser em qualquer lugar, pode ser debaixo do pé de manga, pode ser na igreja. Se o indivíduo já tiver empatia com o ato de ensinar, ótimo, vai ter uma boa possibilidade de ele vir a fazer um trabalho interessante. Se ele for apenas músico e detestar criança, detestar ensinar os outros né, ele já não tem a base de didática das disciplinas que vão tornar... vão fazer com que ele seja professor de música, de musicalização; mas, isso não que dizer que ele só vai fazer um trabalho bom se passar por disciplinas didáticas de pedagogia, mas tem que ter empatia tem que ter gosto por isso que é ensinar os outros; se não tiver, provavelmente vai fazer um trabalho chatíssimo, vai tornar a música uma coisa odiada pelos alunos, assim como acontece com a matemática, com o português, com literatura, enfim”.*

*“Sabe o que acontece em muitas escolas, os professores ameaçam os alunos com um castigo absurdo que é mandar pra biblioteca. Então, o lugar que deveria ser o lugar mais agradável da escola, que é cheio de livros maravilhosos, de histórias, de poesias, é o lugar que deveria ser a jóia da escola é a masmorra da escola, pra muitas escola né. O cara tá bagunçando na escola, na sala, onde for: Pá! Vai pra biblioteca. Vai ter que ler aquele livro ali; ou o contrário, eu já vi a diretora fazendo, os alunos ficaram sem professor, porque o professor faltou, aí os alunos estão correndo nos corredor, estão bagunçando... aí a diretora vai na biblioteca, bota um montão de livro debaixo dos braços e leva pros alunos... e, toma tarefa: ‘você têm que lê isso aqui e depois fazer um resumo pra mim’ quem diabo é que vai gostar de literatura assim desse jeito. Então, porque que eu estou falando disso, porque é da mesma área da música, é arte, a literatura e a música está na mesma panela. São as coisas que eu acho que deveriam dar graça pra escola, dar vida pra escola; literatura, música, cinema, xadrez, capoeira; e as pessoas são ameaçadas com literatura”.*

*“Então, o professor que não é alguém que gosta de criança, e que gosta de ensinar e que não passou ainda por um curso, ele vai tentar fazer um trabalho que vai dar... quase com certeza em fracasso, porque o grande risco é entediar as pessoas com um modo inadequado de tratar na hora de ensinar; a paciência que falta, o gosto e a tranquilidade pra entender as dúvidas dos outros, as perguntas repetidas dos outros, ou seja, ser professor”.*

*“A primeira coisa que eu acho necessário e que queira ser professor, nem todo mundo quer, talvez a pessoa vai pela possibilidade de ganhar dinheiro, é um bico. Eu sei tocar violão, estão contratando professor de violão, eu vou lá, mas eu não sei ser professor de violão. Então eu*

*vou lá toco uma música e outra e enrolo como acontece com esportes, por exemplo, e com as disciplinas que estão dentro do Mais Educação. Tem gente que não sabe “bulhofa” de xadrez, mas está dando aula de xadrez; aprende o nome das peças, os movimentos das peças, vai lá pega os tabuleiros joga nas mesas e diz: “olha, vão jogando aí”. Com música corre esse risco, o cara não sabe ser professor de música, ele é um tocador de violão de outro instrumento, mas é um grande risco. Na carência a tendência é a gente achar é que opa, beleza, estamos avançando, mas talvez seja um passo atrás em vez de ser um passo adiante. Eu acho que é uma oportunidade interessante na medida em que se tenham critérios claros de qualidade, e um dos critérios de qualidades seria: você quer ser professor? Você gosta de ensinar seu instrumento? Você tem paciência? Algo assim. Isso antes da gente ter professores formados, concursados, enfim”.*

*“Com certeza na cidade, na região tem muita gente que sabe muito de música, muito mesmo, tanto de teoria, de história da música, de prática da música, e mesmo o que a gente está chamando de musicalização né, no FAE música. Eu acho que valorizar o que se têm, a prata da casa que muita gente costuma desvalorizar por ser da casa, eu acho que valorizar quem faz música na região, a música daqui, é um bom ponto de partida. Por quê? Porque tem muita gente que produz aqui, não só repete coisas; porque tem muita gente que produz; dar visibilidade pra essas experiências é uma boa forma de começar a pensar o currículo próprio pra essa região. Então, quais são as experiências de música que são dessa região, que são criadas aqui? Tem muitas que são desconhecidas mesmo. Então, vamos citar umas poucas que começam a vislumbrar a luz do horizonte né. A guitarrada, por exemplo, que é uma experiência de música agora né, começando a ser reconhecida como experiência de música legitimamente paraense, mas pouca gente sabe o que é guitarrada aqui no Pará mesmo. Guitarrada? O que é isso mesmo? Então, existe guitarrada no Pará, guitarrada pode fazer parte do currículo, existe carimbó no Pará, existe siriá, existe experiências que são de tradição africana de remanescente de quilombo, então beleza. Existe música indígena, isso deve ser valorizado no currículo de música? Com certeza. A música popular que se faz nessa região deve aparecer no currículo de música? Com certeza. A música religiosa, a música do terreiro, das religiões de matriz africana devem aparecer? Devem aparecer. Então, uma pesquisa aprofundada e mais abrangente pra fazer esse levantamento do que existe de música na região, o que existe de original que é só produzido aqui, isso deve ser feito primeiro pra que a gente tenha um currículo vivo, rico e valorizando a cultura local”.*

*“Quando a gente fala em valorizar a cultura local pra muita gente parece desvalorizar o que não é local, acho que não é por aí, é exatamente o contrário; quando você valoriza o que é seu*

*da sua terra, isso fica muito mais rico na relação com o do outro, com o clássico do europeu, com o pop do americano, enfim, com as experiências pós-tradicionais de outras regiões, de outras partes do mundo; mas você conhece o seu. Há! Na minha região o povo faz isso. Uma experiência que tá quase se extinguindo aqui na região que é a festa do divino do Espírito Santo. Que música é aquela que o povo faz com uma caixa de couro e as pessoas cantam? É música! É uma experiência que tem aqui e em poucos lugares do Brasil que no resto do mundo não tem; isso é original daqui, isso cabe no currículo de música? Cabe! Eu acho que deve entrar, porque faz parte do que eu chamo de raiz, as raízes culturais daqui; e porque tem que aprender sobre isso? Pelo mesmo jeito que tem que se aprender sobre castanheiras, sobre teatro, sobre história da Grécia, pelo mesmo motivo, pra conhecer e valorizar, preservar, pra fazer disso com o diferente”.*

*“Tomando como referência obrigatoriedade imposta pela lei, as universidades públicas tem que ser chamadas para essa responsabilidade, junto com as prefeituras com o governo do estado pra que sejam criados cursos de graduação em música; porque se a gente cai no desleixo de há... como tá carente vamos pegar qualquer um que toque e bota lá dentro da sala; isso vai perpetuando e vai ficar carente um montão de tempo... “ah... coloca aí um camarada que toca violão” Igual fazem com a arte né, bota o cara que desenha pra dar aula de arte; daí o cara vai ensinar desenho a vida toda pro menino, e nunca vão saber o que é arte, vão saber o que é desenho e arte é aquilo, ah... isso nem reprova, é só desenho; vão fazer a mesma coisa com a música, ah... isso não reprova, isso não é importante, importante é o que reprova né”.*

*“Então, essa cultura a gente não pode deixar que aconteça com uma coisa que está nascendo, porque se não já vai nascer morto. Então, criar cursos como o PARFOR fez, ótimo; e criar outras graduações de preferência em universidades públicas, de forma gratuita e com critérios de qualidade, inclusive na hora de organizar o currículo, a forma de ofertar as disciplinas, pra garantir qualidade na formação; pra não correr o risco de ter o curso, mas ter uma pessoa mal formada quando sai do curso, que não adianta muito, então eu acho que já que é pra sonhar com qualidade, forma com qualidade, não vai botando qualquer um pra dar aula porque se não isso desvaloriza tanto a nossa categoria de educadores... porque todo mundo pode ser professor né... quando falta um professor bota aí o vigia pra dar aula né... vão fazer isso com o ensino de música? Quem vai dar música? Não! Bota um cara que toca. Mas, ele é professor? Não! Então forma um professor de música”.*

*“A universidade pública dá o dinheiro, investe pra que os cursos sejam feitos... sejam organizados com gente competente, com formação adequada e com material adequado.*

*Suporte pra que as pessoas sejam bem informadas; pode demorar mais tempo pra chegar, mas chega com qualidade”.*

*“Ficar tapando, remediando assim, eu acho que pode ser um tiro pela culatra; muito tempo à gente ficou nisso né, ah... não dá pra ter professor, pega qualquer um que fez até a quarta série e coloca aí dentro pra dar aula que resolve, não resolve; as pessoas vão se constituindo adultas semianalfabetas, até hoje; aí vai tratar uma coisa tão legal como música pra fazer as pessoas odiarem música, a partir da escola né; você coloca uma pessoa que detesta ser professor, que detesta criança pra ensinar música, as crianças vão detestar música, e, ‘lá vem aquele caboco chato da música’ como falou da matemática né. Por que a matemática é odiada por muitos? Porque os professores são maus, os professores não gostam da disciplina, a disciplina é ensinada da forma mais equivocada possível, como se fosse um bicho, e aí todo mundo odeia. Então, se a música virar isso, ou virar o que literatura e a biblioteca já virou né, que é a masmorra da escola, ‘bota lá o cara pra ser castigado na biblioteca’ se a música começar na escola assim, com alguém que não quer ser professor, que não goste de ser professor, uma chato, a música vai virar mais uma dessas coisas que a gente quer distância; os alunos vão identificar como uma coisa chata; não precisa que a gente diga pra eles que aquilo tá errado, eles vão perceber por si, poxa... isso é muito chato! Como eles falam isso da arte; colocam qualquer um pra dar aula de arte, aí o cara chega lá e fala um monte de baboseira falando da história; aí bota uma prova perguntando quais são os períodos... das escolas... das artes... Quem é que aprende artes assim? Não aprende artes, aprende a detestar artes, esse é o risco de colocar qualquer um pra ensinar música. Acho que formar direito é o primeiro passo, aí depois pensa nas casas né; sala de aula, instrumento, os ambientes adequados, só fazer sala bonita e instrumentos comprados não adianta, formação do professor é o ponto de partida”.*

#### **Análise Parcial dos Excertos 4**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A dificuldade para o ingresso aos programas de pós-graduação tem sido um problema enfrentado pelos profissionais da educação, principalmente quando não há compreensão e/ou liberação desse profissional para os estudos, e em alguns casos sendo direito garantido pelo plano de carreira.
- 2- O curso FAE proporciona aos seus alunos um contato inicial com o instrumento musical, valorizando o exercício prático dos conteúdos abordados, e, instiga o professor a busca pela continuidade dos trabalhos desenvolvidos.

- 3- A aprovação da lei 11.769/08 representa um avanço no que diz respeito ao ensino de música na escola, no entanto, expõem questões significativas sobre sua aprovação quando não oferece condições favoráveis para inserção dos estudos de música na escola. Faltam professores, infraestrutura, carga horária para os conteúdos, dentre as diversas questões que cercam as disciplinas da educação básica. Questões equivocadas a respeito disso é aquisição de instrumentos musicais pelas escolas nos diversos programas lançado pelo governo federal, e que por falta de profissionais e remuneração adequada ficam guardados sem utilização.
- 4- A formação do PARFOR oferecida pelo governo federal apresenta deficiências no seu processo seletivo quando não exige conhecimento específico do candidato ao ingresso na graduação com linguagem específica, e, o mais agravante é que a graduação não oferece esse conhecimento inicial, mas a continuidade daquilo que já se deveria saber, levando os alunos à busca por esse conhecimento em espaços especializados na área.
- 5- A falta de tempo para o planejamento e a descontinuidade dos trabalhos são dificuldades enfrentadas por muitos professores da educação básica, por não haver uma seriedade com a educação. Nessa perspectiva, a educação torna-se aquilo que pode ser feito por qualquer um, de forma improvisada, e, na ausência do professor os demais funcionários da escola assumem seu ofício suprimindo a necessidade vigente.
- 6- Os cursos de formação em arte-educação que consideram os processos metodológicos de produção/reflexão/apreciação, promovem aos estudantes experiências consistentes quando possibilita o envolvimento na ação. A ideia da construção de um produto final no curso FAE oferece a materialização dos conteúdos trabalhados, oferecendo ao educador ferramentas para o desenvolvimento de seu trabalho na escola.
- 7- A atuação dos “músicos da noite” no contexto escolar apresenta um risco acerca dos estudos de música na escola, que pode se resumir ao ensino de instrumento; é preciso conhecimento da linguagem, dos conteúdos, dos objetivos a serem alcançados da arte-educação na escola; é preciso empatia com o exercício docente, entender as perguntas repetidas dos alunos dentre as questões que cercam o processo educativo. Deve-se um olhar delicado para que a música não se torne uma punição aos alunos que “bagunçam” na escola, se comparado a questões equivocadas que ocorrem com as demais disciplinas da educação básica.
- 8- Na construção do currículo de música para educação básica é importante considerar as produções musicais de cada contexto. No Pará tem-se guitarrada, siriá, carimbó, música indígena, da igreja, do remanescente de quilombo, que são originais da região e que precisam ter espaço no currículo de música para escola. Entende-se que é necessário o

conhecimento de suas raízes identitárias para que as relações nos estudos de outros contextos sejam significativos.

- 9- É de fundamental importância que profissionais habilitados assumam o ensino de música na escola e para isso tornam-se necessários programas como o PARFOR e a oferta do curso superior gratuito para suprir as necessidades da educação básica. Não se pode permitir que o ensino de música constitua-se por pessoas alheias aos processos norteadores da linguagem no ambiente escolar, do processo pedagógico, das questões que cercam a arte-educação, pois o risco é resumir os estudos da arte/música ao canto de canções, o ensino de instrumento sem o fazer/pensar sobre arte.

### **Excertos da Entrevista 10 – Aluna 5 do Curso Sandriana Rogrigues da Silva**

*“... sou Pedagoga e estou atualmente no ensino fundamental com a disciplina de artes”.*

*“A minha vivência musical é desde a adolescência na igreja onde eu comecei a cantar no grupo de louvor e no coral; o instrumento que eu toco é órgão eletrônico e flauta transversal”.*

*“A formação pedagógica que o curso oferecia; essa formação a gente não tem enquanto tá estudando um instrumento musical, e o FAE ele proporciona isso, o olhar pedagógico”.*

*“Essa obrigatoriedade ela é importante já que a escola tem um olhar da arte muito depreciativa desse ensino, dessa disciplina...”.*

*“... essa plataforma ela é importante sim para esses professores, ela trás subsídios pedagógicos, ela trás um olhar crítico, ela trás a valorização, então eu vejo que é importante sim o professor passar pelo PARFOR de música; ele vem complementar a prática desse professor”.*

*“Olha, eu vou ser muito sincera, nós tentamos, éramos um grupo de professores de uma instituição que no momento eu estava lotada, professores músicos e pedagogos que atuavam nessa área com música, mas infelizmente devido a uma matrícula do sensu, nós não estávamos cadastrados, então, ficamos de fora dessa formação em música; e foi assim doloroso pra mim porque eu estou na rede há quase vinte anos trabalhando como professora, eu sempre trabalhei na área de artes principalmente com música; eu já desenvolvi projeto de coral na escola; isso me doeu muito de ficar de fora; eu até questioneei na época com a gestão: então, quer dizer que eu não existo pro sensu? Porque se não aparece meu registro num cadastro tão obrigatório pra fazer minha matrícula no PARFOR, então onde é que eu estou? Assim como de outros professores que estavam na mesma situação”.*

*“A minha dificuldade está mesmo na questão da formação. O FAE ele me ajudou muito, a ter um olhar mais pedagógico, sabe, a questão do lúdico, a importância maior dessa disciplina na escola, a música pra complementar no processo de leitura da criança, mas eu vejo que não é suficiente, eu acho que ainda falta uma formação mais completa...”*

*“...fortaleceu meu olhar mais crítico e a questão da valorização da disciplina, da valorização dela enquanto formadora de opinião; porque até então a gente olhava assim só o lúdico e ela não é só isso; porque uma das coisas que me chamou muito a atenção foi a proposta triangular de Ana Mae Barbosa que foi trabalhada no ensino da música. Então, quando se fala da apreciação, reflexão e ação isso te dá um olhar crítico, sabe; isso foi muito importante pra mim”*

*“Olha, é complicado porque muitos não têm a formação pedagógica e nenhuma formação, eles têm uma formação, vivência de mundo que eles trazem. Então, quando parte pra questão pedagógica eles não tem nenhum embasamento e isso prejudica a qualidade do ensino que é muito grande; e essa falta da formação pedagógica também complica até na hora da orientação, porque você cria conflitos quando você intervém, numa prática que eu vou chamar de “mundana”; porque trazem tudo que aprendem lá no mundo, na experiência, e trazem para o ensino da música e a parte pedagógica fica a desejar”*

*“Primeiramente a valorização do contexto regional... [...] segundo, um olhar mais crítico do que é um currículo dentro da escola; como esse currículo é praticado dentro da escola...”*

*“Olha, o PARFOR de música veio e ele já veio com algumas falhas, porque muitos que estão fazendo não estão na sala de aula, eles não atuam na sala de aula, muitos. Infelizmente a gente teve questões políticas que intervirem nesse processo seletivo, isso foi muito ruim, em todos os cursos houve isso. Então o curso estava oferecendo quarenta vagas e hoje tem apenas doze concluindo, ele não vem corresponder ao que realmente é necessário; pro real, cada município que enviou as pessoas pra fazer esse curso né; como muitos não tinham o perfil para o curso houve a desistência. Então eu acho que devemos pensar novamente pra quem se está direcionando realmente o PARFOR; pensar no processo seletivo que aconteceu. É professor? Tá atuando na escola com música? Isso tem que ser revisto, certo? Não só o PARFOR, mas eu acho interessante sim tá trazendo outro programa de formação em música pra rede. Acho que deve mudar porque a formação do PARFOR é mais pra certificação. Porque quando a gente vai fazer a inscrição lá tá dizendo que: o profissional que tá atuando na disciplina música, mas que não tenha formação de música. É pra quê? Ele vai passar por essa formação que é resumida pra receber essa certificação que ele não tem, é por isso...”*

## **Análise Parcial dos Excertos 5**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- As igrejas, ONGs e espaços informais têm ganhado aspecto significativo acerca do ensino de música.
- 2- A formação pedagógica dos cursos de formação de professores é um fator importante para o ingresso dos alunos no curso.
- 3- A arte na escola não deve ter um aspecto depreciativo, mas estabelecer-se como objeto de estudo e elemento constitutivo da sociedade.
- 4- A proposta de formação pelo PARFOR é uma saída significativa para os professores que estão atuando em sala de aula sem formação específica, no entanto, o seu processo seletivo acompanha problemas por não analisar as diversas situações que se agregam aos professores da rede básica de ensino. As irregularidades no processo seletivo e as interferências políticas dificultam o ingresso de educadores da rede, e muitos com perfil adequado segundo os objetivos do programa de formação.
- 5- A identidade professor/pesquisador no contexto sul e sudeste do Pará tem sido um dos fatores na busca pela formação continuada; a procura por novas ferramentas, métodos, dinâmicas e situações que facilitem o processo educativo.
- 6- O processo de produção/apreciação/reflexão no ensino da arte orientados nos PCNs por Ana Mae Barbosa são aspectos que norteiam a prática do arte-educador e lhe possibilitam experiências sólidas no fazer pensar sobre arte.
- 7- Um dos riscos de manter um professor somente com o conhecimento empírico na escola e com dificuldades de aceitar interferência pedagógica é o processo de seleção dos assuntos a serem abordados; tudo o que lhe é significativo pode ser levado para sala de aula sem uma seleção, deixando de considerar a maturidade dos alunos, aspectos da disciplina, os objetivos da escola, do projeto político pedagógico, dentre as questões que norteiam o contexto.
- 8- As questões regionais devem ser consideradas no currículo para educação básica e o currículo deve ser visto com criticidade e valorização dentro da escola.

## **Excertos da Entrevista 11 – Aluno 6 do Curso Gildevan do Nascimento Amorim**

*“Eu estou cursando Letras com habilitação em Língua Inglesa e já estou atuando na área, no fundamental II”.*

*“A minha vivência musical é só apreciar música, eu não toco nenhum instrumento...”*

*“Porque eu trabalhava no programa Mais Educação, aí tinha-se instrumentos da escola e não tinha ninguém que sabia manusear alguma coisa e eu sempre tive interesse pelo lado da música também, aí me levou a trabalhar esse lado pedagógico há um ano, dois anos atrás”.*

*“... a música ajuda na aprendizagem da criança...”*

*“Eu não conheço o programa então não posso falar sobre isso...”*

*“Realmente a aceitação do ensino de música na escola... [...] eu acho que me abriu um leque de oportunidades e saber a importância que a música tem pra formação tanto do aluno quanto também do professor”.*

*“A gente vê de forma, assim, que não tem um rendimento tão legal pela falta de formação, mas que é um problema da educação e vai continuar sendo por muito tempo até simplesmente ter investimento realmente para o profissional da área, mas, é melhor ter aquele sem formação do que ficar sem nada”.*

*“... a partir desses saberes da terra, saberes regionais; a gente vê muitas apresentações culturais e tudo né, e já é um ponto positivo, um ponta pé inicial...”*

*“... eu já ouvi mais ou menos a respeito do PARFOR, eu acho que ainda é pouco porque é um curso muito comprimido... [...]o tempo é pouco pra prática...”*

### **Análise Parcial dos Excertos 6**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A formação em cursos elementares tem sido a saída para pessoas que querem trabalhar com atividades extracurriculares (oficinas), lançadas nos programas do governo federal no sentido de tornar a escola em tempo integral.
- 2- O estudo da linguagem musical dentre outras questões trabalha a atenção, concentração, percepção, sensibilidade auditiva que contribuem para o aprendizado de outros saberes.
- 3- As informações sobre os programas de formação de professores ofertadas pelo governo em suas diversas esferas, não tem alcançado educadores que necessitam dessas ações.
- 4- Entender a importância do ensino de música na escola e na formação humana é um dos desafios da inserção dos estudos da linguagem musical.
- 5- Na ausência de profissionais suficientes para assumir o ensino de música na escola entende-se que pessoas com formação elementar irão assumir essa função. Deve-se propor formação pedagógica e acompanhamento em suas práticas, entendendo que não houve uma preparação para ele (a) exercer esse ofício.

- 6- Os saberes regionais constituem-se fator importante para construção do currículo.
- 7- O tempo para formação de professores deve valorizar o exercício prático dos conteúdos, promovendo ações significativas para o educador.

### **Excertos da Entrevista 12 – Aluna 7 do Curso Rosineide de Oliveira Souza**

*“Eu tenho formação em pedagogia né, estou na Educação Infantil também fazendo uma especialização em Docência na Educação Infantil e trabalho numa turma de primeiro e segundo ano na multissérie que é zona rural”.*

*“Não toco. Olha a experiência com música é aquela do rádio né, do LP, das músicas que a minha mãe cantava e hoje as músicas do meu contexto, que eu estou inserida”.*

*“... o que leva a gente enquanto professor a buscar formação é a necessidade mesmo né, de dá um pouco melhor pras crianças que agente trabalha... [...] tem uma lei, você tem que trabalhar, e aí tu fica lá perdido sem saber o que fazer, fazendo um monte de asneira”.*

*“Olha, a obrigatoriedade, a lei em si ela é necessária, mas eu vejo que ela não acontece de fato, porque, por exemplo, aqui o FAE, professores isolados que buscaram uma formação pra tentar trabalhar a questão da musicalização...”.*

*“... o professor que ele passa pela formação, pelo PARFOR com o ensino de música, o curso de música, com certeza ele não chega ele não chega vazio; então, ele sabe o que vai trabalhar e o que é importante ser trabalhado pro aluno, pra uma criança...”.*

*“É a parte técnica da música, porque eu não tenho esse conhecimento técnico; mas, assim eu tento trabalhar de acordo com o que eu tenho com o que eu consigo...”.*

*“Muita contribuição porque assim, eu na verdade antes do FAE, eu pensava que trabalhar música era cantar com os meninos e tal, trabalhar a letra de alguma música e aí depois do FAE eu aprendi que o próprio processo de musicalização é, além disso, né, bem além disso, ele parte desde a educação musical, desde sons, as descobertas e produções; então o FAE ele me proporcionou isso né, uma visão mais ampla do processo de música e de musicalização na escola”.*

*“Eu não vejo com um todo negativo né, porque assim, lógico que ele não vai ter a didática que um professor tem uma formação musical em educação, ele não vai ter aquele jeitinho de perceber as dificuldades da criança, talvez trabalhar cada dificuldade na sua especificidade, mas assim, ele vai contribuir de alguma forma indo com essas crianças; eu te digo isso porque assim, minhas filhas elas fazem aula de música e eles não são professores formados em música,*

*em educação musical né, mas eu já percebo muita diferença no desenvolvimento delas, intelectual, afetivo, emocional, eu percebo isso nelas, então assim, não é um todo negativo né”.*

*“... eu acho que os grupos têm que ser mais incisivos; a própria universidade tem que ser mais incisiva e permanecer cursos, trazer mais cursos, eu acho que por aí que nasce essas discussões do currículo”.*

*“Eu acho que manter os cursos de música na universidade, e o FAE também se manter nessa proposta né, pelo menos aqui em Marabá no nosso município isso é muito rico e eu acho isso fundamental”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 7**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- O professor que se percebe um ser inacabado e que entende que as relações dos processos educativos estão em movimento e são divergentes, busca constantemente por conhecimento, compreensão do novo, dos métodos e das questões que lhe são postas e que podem contribuir com o seu trabalho.
- 2- Por falta de incentivo, valorização e seriedade com a educação, muitos educadores tem buscado isoladamente por formação continuada, porque é um professor-pesquisador e entende a importância disso para sua prática discursiva.
- 3- Apesar de o PARFOR apresentar deficiências em sua estrutura, entende-se que o professor formado pelo programa assumirá seu papel na escola com segurança e consciência das atividades a serem desenvolvidas.
- 4- O domínio da linguagem musical é uma das dificuldades enfrentadas na prática de pedagogos que não dominam a questão, inibindo os estudos de música nas séries que o profissional é habilitado para atuar (educação infantil ao fundamental I).
- 5- A variedade de conteúdos que podem ser atribuídos aos estudos da linguagem musical na escola são extensos e não podem resumir-se a práticas equivocadas, tais como repetição de músicas com dancinhas estereotipadas, música empregada somente a rotina da turma, música para facilitar o processo educativo de outros saberes. Defende-se a música como objeto de estudo.
- 6- As universidades são responsáveis pela formação de professores, e, precisam ser mais incisivas em suas propostas educacionais, oferecendo continuidade de suas atividades.

- 7- Manter cursos de formação continuada especialmente nas áreas deficientes da educação básica são ações que amenizam a prática improvisada de professores sem formação e atuantes nesses espaços.

### **Excertos da Entrevista 13 – Aluna 8 do Curso Claudenir Ribeiro dos Santos**

*“... sou Pedagoga e estou atuando em escolas do campo com a coordenação pedagógica, mas eu sou professora... [...] tocava órgão na igreja... [...] aí no FAE eu aprendi a tocar flauta”.*

*“ O que mais me levou foi à questão de eu estar atuando em escolas do campo... [...]sabendo que tem uma lei, que agora as escolas precisam tá inserida e eu queria me aperfeiçoar na questão da música compreender melhor aplicar nas escolas, como ajudar os outros professores na questão da música...”.*

*“Eu acho bem positivo e tenho até uma crítica aos municípios que não aderiram ainda à questão da música na escola, e muitos municípios que fazem essa discussão da música acham que só comprar um monte de instrumentos colocar na escola e dizer, ah.. na minha escola funciona música, sendo que os instrumentos estão lá parados, não tem um profissional, as crianças não podem nem pegar nos instrumentos, mas assim, eu acho bem positivo quando se trabalha a questão da consciência musical...”.*

*“... eu vejo escolas aqui em Marabá/Pa que a partir desses alunos que tão inseridos no curso, dando um show de aula; a partir dos conhecimentos adquiridos no curso; eu sei que tem umas falhas no curso né, eu achava que deveria ser uma curso regular, mas eu compreendo a situação dos professores que não podem tá regularmente aqui na universidade, então tem que ser mesmo intervalar nas férias, e tá sendo assim salto pra educação na questão da musicalidade nas escolas”.*

*“Eu acho que a maior carência que existe é a questão dos municípios, eu estou se referindo ao meu né, eu falo os municípios porque eu sei que não é só Nova Ipixuna, tem outros municípios que tem essa carência, a questão do incentivo do município... [...]pode entrevistar os alunos do PARFOR e do curso de música, eles estão lá não pelo incentivo do município, não pela indicação do município, mas por eles mesmos quererem adquirir conhecimento, querer inovar nas suas escolas na sua sala de aula, mas o município deixa muito a desejar; porque dentro da secretaria de educação não tem uma pessoa específica formada para aquilo, pra incentivar, ‘olha professores o município aderiu, o município quer’, então vamos lá, nós temos essa verba pra comprar instrumentos ou pra você confeccionar os instrumentos, não tem”.*

*“Várias, muitas mesmo, pra minha vida profissional e pessoal também. Eu tenho conseguido dialogar com os professores, com a gestão da escola e até com o município; nós mesmos já confeccionamos alguns materiais, não só o FAE Música, mas os outros FAEs contribuíram; tem gente que tá fazendo o Arte Mural<sup>23</sup>, música na escola ainda de forma bem tímida, porque a gente não tem muito apoio da secretaria de educação, é mais por conta própria; a gente vai na secretaria e, olha estamos precisando disso, disso e daquilo... ‘se vira, não tem’. Materiais pra gente confeccionar; algumas coisas precisam ser compradas porque algumas coisas a gente consegue entre os alunos, entre os professores mesmo, então não tem como fazer; então foi uma contribuição positiva e esse diálogo que eu tenho com os professores e com a gestão da escola, de tá tentando inovar porque no município ainda não tem aulas específicas de música, não tem no currículo”.*

*“É bacana, é muito bom porque tem alguém que já tem uma visãozinha pouca né, na questão pedagógica, então converse com esses profissionais e levem pra sala de aula, eu falo sala de aula, mas não é as quatro paredes não, na rua, no bairro. O Cabelo Seco<sup>24</sup> tá dando exemplo disso, o seu Zequinha entende muito de música e de vários instrumentos musicais... [...] ele tem esse conhecimento e formou várias pessoas, inclusive a gente chama lá de Universidade Aberta, porque formou vários jovens, jovens dando um show de música, de tocar instrumento, crianças; então, é muito positivo”.*

*“Falar em currículo é bem complicado principalmente pra região, porque é uma região grande, complexa e tem várias realidades dentro dessa região; eu acho que deveria ter vários currículos né, não só um currículo pra região, mas cada escola sei lá, cada núcleo seu currículo e dentro desse currículo tá inserido a música, não só a música como várias outras coisas... [...]a gente tá na construção do PPP da Escola no núcleo Caiado da Vila Jacaré e aí assim, os meninos perguntam: por que a gente não pega o currículo que já existe no estado? Gente porque não fala a nossa realidade, é só por isso que a gente não pega; porque é simples ‘control c’ e ‘control v’ de qualquer outro currículo do Brasil, mesmo do estado do Pará; mas, vai tá uma lacuna enorme entre o conhecimento empírico dos alunos do conhecimento que vai tá lá no currículo, que não vai ter nada haver com a nossa realidade; não vai ter ribeirinho, o nosso ribeirinho daqui, vai ter o ribeirinho das águas salgadas, das marés que não é a nossa realidade; não vai ter extrativista vai ter extrativista de outras áreas, não vai ser o nosso extrativista, os nossos meninos extrativistas daqui. Então, a gente tem que construir o nosso que é a nossa identidade, que vai ser a nossa música, começando aqui do micro que os nossos*

---

<sup>23</sup> Refere-se ao FAE específico em Mural.

<sup>24</sup> Bairro da cidade de Marabá

*alunos ouvem, que eles têm costume; dialogar com outras músicas que existem dos outros municípios, dos outros estados, do mundo”.*

*“... pode até ter um currículo regional, mas, tem que ter um específico de cada regionalidade; o meu município é diferente do município de Marabá, então não vai bater o currículo; o urbano vai ser diferente do campo, é outra realidade; então eu acredito que o currículo vai ser um debate ainda; a gente tá conseguindo dialogar e conseguindo construir o nosso currículo, com base em eixos temáticos, com base na nossa realidade, e a gente tá caminhando”.*

*“Mais incentivo, mais formação continuada não só a formação inicial... [...] ...esses próprios músicos que são chamados músicos de rua eles podem contribuir vindo com as suas experiências e isso cabe aos pedagogos o pessoal da educação tá inserindo e tá fazendo a parte pedagógica”.*

*“A deficiência agora não é mais a questão da leitura e escrita, cálculos matemáticos... [...] ... esse ano na estatística que eu fiz, no final do ano, a disciplina que mais reprovou não foi português e matemática, que todo ano é o bicho de sete cabeças... [...] ..., foi à geografia e a história... [...] ...já teve a escola ativa, tem agora o pacto pela educação que é focado em quê? Em linguagem e em matemática...”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 8**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na escola despertou em muitos educadores a necessidade compreensão da linguagem, a busca por uma formação mínima que lhe possibilite falar sobre a questão.
- 2- A aquisição de recursos materiais para o desenvolvimento do ensino de música na escola é um avanço no que diz respeito a um conteúdo que foi aprovado há pouco tempo, no entanto, há ausência de profissionais capacitados para o manuseio desses recursos tornando essa ação inviável.
- 3- O curso FAE proporciona aos professores ações práticas sobre o ensino de Artes na escola.
- 4- A ausência de incentivo dos municípios e das secretarias de educação na formação inicial e continuada dos professores são questões que dificultam a ação do professor enquanto pesquisador e provedor de conhecimento; e por isso o educador busca de acordo com as suas possibilidades e ingressa aos cursos de acordo com a sua acessibilidade.

- 5- O curso FAE oferece ao educador ferramentas de diálogo argumentativo e consistente para que os professores busquem soluções, problematize questões e constitua o ensino da arte em seus respectivos aspectos.
- 6- A música é uma manifestação cultural e os músicos que trabalham em espaços informais podem contribuir com o ensino de música na escola - na ausência do profissional capacitado – é claro, com orientação para o desenvolvimento de seu trabalho.
- 7- O currículo deve considerar as questões regionais dentro de suas especificidades. Há um erro quando unifica-se os saberes excluindo as questões identitárias de cada contexto; cada município tem uma forma de se apropriar das questões que chamam de regional. O indígena, o ribeirinho, o extrativista que atuam na região nordeste do estado do Pará se diferem da região sudeste, assim como as questões culturais, sociais e políticas são incorporadas de forma diferentes, dando sentidos e significados de acordo com as relações que são estabelecidas.
- 8- A formação inicial e continuada é um fator que deve ser valorizado para suprir as dificuldades pedagógicas que cercam a educação básica.

#### **Excertos da Entrevista 14 – Aluna 9 do Curso Eudilene Silva Lima**

*“... eu estou no quarto período de pedagogia né, mas já trabalho como orientadora social na área de trabalhos sociais com crianças, jovens e adolescentes no CRAS<sup>25</sup> de Nova Ipixuna”.*

*“... não tenho muita habilidade com instrumento né, mas a partir do FAE eu me identifiquei muito, principalmente na questão de desenvolver atividades com as crianças, produzir instrumentos musicais através de sucata; eu aprendi durante o FAE a flauta, só iniciação...”.*

*“Mais por curiosidade mesmo né de vê como se dava todas as etapas do aprendizado voltado pra música... [...]... foi bem interessante o curso né, fez com que eu tivesse de como montar um coral com as crianças, conhecer a tonalidade dos sons que eu não entendia nada, e o curso me deu esse suporte essa propriedade pra falar melhor, de entender melhor os sons da música; que materiais eu podia tá utilizando...”.*

*“... o que eu posso falar do PAFOR nessa relação com a música é através da minha amiga Helena que faz o PARFOR e o Davi que tá concluindo também, inclusive ele tá com a gente lá no CRAS. É uma atividade muito interessante o curso em si né, é muito importante, principalmente pra nossa região aqui, só que eu vejo que ainda tem que melhorar bastante né,*

---

<sup>25</sup> Centro de Referência de Assistência Social

*porque os semestres são intervalar e é muita coisa pra se conhecer em pouco tempo, então não dá pra assimilar muita coisa, mesmo eles que já tem um conhecimento mais profundo; eu acho que precisa ser melhorado dentro do ensino”.*

*“Eu não fiz o curso porque o PARFOR é só pra profissionais que estão na rede, na sala de aula; e como eu trabalho no CRAS é outra secretaria né, de desenvolvimento social, aí você sabe né, aquelas questões de prefeitura e você tem que está na sala de aula pra ser registrado no censo pra poder ingressar no PARFOR; e mesmo trabalhando com crianças e adolescentes, mas é em outra secretaria e não tem como, meu perfil é outro né...”.*

*“Com algumas oficinas que a gente ministrou com instrumentos de sucatas e trabalhamos também coral com os meninos lá do serviço, porém lá na escola pelo meu conhecimento né, e por ter filhos nessa idade que está estudando eu acho que é mínima, não tem nenhuma desenvolvimento a música dentro da escola a não ser alguns professores que vem intervir com paródias, alguma coisa assim, mas nada focado mesmo pra música; agora eles estão inserindo o hino nacional, do estado, do Brasil o hino da bandeira, como sendo essa música que está sendo inserida na escola que na verdade não é no meu ver né”.*

*“... você pode tá trabalhando utilizando várias técnicas simples né, no desenvolvimento da criança cognitivo e até mesmo na parte afetiva né, de como trabalhar a criança através da música, com atividades simples que você pode desenvolver um projeto onde a criança possa trabalhar desde a parte da criação instrumental como conhecer toda linguagem musical, até realmente perceber se esse é o gosto pela música, que pode até levar ele a ser um profissional da música né. Então o FAE fez com que a gente observasse, percebesse que não é nada impossível...”.*

*“A gente não pode dizer que a pessoa não tem o conhecimento, porque ele tem a vivência dele... [...]... eu acho que ele pode ser aproveitado, mas desde que ele tenha uma orientação, uma capacitação pra tá sendo inserido no ambiente escolar”.*

*“Eu acho que desde a construção dos instrumentos que tem que são usados na nossa região, desde a música indígena que tem na nossa região, é um ponto forte, e a linguagem mesmo que todos usam a música regional tudo voltado pra realidade né, um contexto que possa ser trabalhado, que o aluno possa tá observando que faz parte da vida dele, faz parte da realidade dele aquele contexto musical, então voltada pras atividades desenvolvidas em todas as disciplinas né”.*

*“... o mais importante é realmente sensibilizar esse profissional de que o conhecimento de música inserido na escola vai dar realmente bons frutos, porque tem profissionais tipo assim: “ah eu estou fazendo esse curso aí de música do PARFOR, mas eu estou vendo que isso aí não*

*vai da em nada”. Ele mesmo não acredita que será possível ser desenvolvido na escola as atividades que ele está vendo no PARFOR... [...] ... o profissional que tá lá na escola ele vê assim, ‘ah... isso é só bobagem, o povo fica inventando coisa né só pra dar mais trabalho pra gente e tal’ e tem tantas maneiras de ser trabalhado o conteúdo que tá aí na sala de aula voltado pra esse contexto da musicalização que eles nem se quer dão o trabalho de pesquisar um artigo na internet pra ver como que tá a visão de outros né, nesse sentido...”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 9**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A busca pelo conhecimento do professor enquanto pesquisados é um dos fatores que o leva a novas experiências e possibilidades de tornar suas aulas mais atrativas.
- 2- Nos processos formativos é necessário que haja tempo para que as relações teoria/prática se consolidem, e, o exercício profissional seja real dentro das possibilidades vigentes.
- 3- Em muitas escolas de educação básica o ensino de música tem se restringido a festividades, o canto do hino nacional, da bandeira, do estado, sem o estudo específico da linguagem.
- 4- O curso FAE contribui de forma significativa no que diz respeito às atividades, métodos e ferramentas para se trabalhar o ensino das Artes na escola.
- 5- Os músicos que não tem formação adequada para assumir o ensino de música na escola obtiveram uma formação a respeito do saber que dominam, mesmo que de maneira informal, e os autodidatas percorreram caminhos, estabeleceram estratégias para adquirirem conhecimento; essas questões se discutidas e trabalhadas pedagogicamente podem contribuir muito para o ensino de música na escola.
- 6- A valorização das sonoridades que são originárias do contexto amazônico devem ser consideradas na construção do currículo de música para região, considerando as especificidades de cada município.
- 7- É importante que os alunos que ingressaram no PARFOR assumam os espaços que a sua formação está sendo direcionada para que as deficiências da educação básica possam ser amenizadas.

### **Excertos da Entrevista 15 – Aluna 10 do curso Débora Pereira Rosa**

*“A minha formação é só até o ensino médio...”.*

*“... convivi na Casa da Cultura<sup>26</sup> aproximadamente dez anos, eu toquei violoncelo e sax alto... [...]... música acalma, educa...”*

*“... se a gente colocar uma música clássica, ninguém vai ficar escutando música clássica porque ninguém é acostumado a escutar aquilo, ninguém tem convivência com aquilo, não são familiares; agora coloca funk melody que todo mundo conhece; se tivesse música na escola, na minha opinião as pessoas seriam mais centradas, eu acho que não teria tanto problema com desistências porque as pessoas se interessariam pela música né; pela música eles não gostariam de faltar na escola, porque na escola tem o estudo da música, então uma coisa leva a outra né”.*

*“ Na verdade a forma o como ensinar; porque assim, nem todo mundo aprende igual, tem uns alunos que pegam mais rápido e tem mais facilidade, o professor mal começa a ensinar e eles já estão por dentro, outros não, são mais lentos. Então assim, pra cada aluno devia haver uma forma de ensinar; ‘ah... aquele aluno não está aprendendo’, porque que ele não tá aprendendo o quê que tá acontecendo?... [...]...tipo na escola, quando eles vão ensinar matemática eles usam pra contar fração, eles usam laranja, usam maçã, usam pizza, usam tudo né; a mesma coisa deveria ser pra música, usar as coisas que as pessoas veem no dia-a-dia... [...] ... até hoje tem uma musiquinha que eu aprendi no ensino fundamental que é: [cantarolando] “antes de p e b devemos m usar, se usar n colega vai errado ficar”. Então se eu errar isso eu vou te contar porque eu acho que todo mundo sabe dessa musiquinha”.*

*“Foi exatamente dessa forma né, porque eu sabia pra mim, mas não sabia repassar pro outros; porque quando a gente não sabe repassar, a gente fala, fala, fala e a pessoa não entende... [...] ...o curso FAE ensinou como fazer aquilo, como ensinar o ritmo brincando, a gente brincando, a gente estava aprendendo...”*

*“... tem pessoas que não pegam rápido, então eles também não sabem ensinar de forma que a pessoa entenda, aí é essa a dificuldade, não tem algo além daquilo que ele tá explicando, algo além daquilo que ele leu...”*

*“Trazer a faculdade pra cá porque nem todo mundo pode tacar daqui pra outro lugar, porque nem todo mundo tem condição; às vezes aqui mesmo na Casa da Cultura eu enfrentei uma situação de virá pé porque não tinha condição, então nem todo mundo tem condição de sair daqui pra fora, a melhor solução é que eles trouxessem uma faculdade pra cá, uma universidade pra cá, ficaria muito mais viável...”*

---

<sup>26</sup>Casa da Cultura de Marabá/PA onde funciona a Escola de Música Maestro Moisés Araújo.

### **Análise Parcial dos Excertos 10**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A valorização das questões regionais são importantes para o ensino de música na escola, no entanto, os estudos não podem se limitar a isso, mas proporcionar ao educando as diversas manifestações musicais existentes.
- 2- O exercício docente exige do professor um domínio da linguagem do aluno, formas de esclarecer um conteúdo com ferramentas diferentes, tornando o aluno sujeito da ação e não o conhecimento.
- 3- Um dos desafios para exercer a prática docente é a sistematização do conhecimento, o método adequado e os processos pedagógicos que cercam a ação.
- 4- Ser professor implica na compreensão de que cada aluno tem uma forma singular de se relacionar com o conhecimento, que estratégias precisam ser experimentadas.
- 5- A dificuldade de acessibilidade à educação, saúde e serviços básicos é uma situação enfrentada por muitos brasileiros em regiões pouco acessíveis, dessa maneira cresce a política de deslocamento para as grandes cidades e capitais. É importante que as condições de serviços básicos sejam ofertadas ao cidadão, que haja escolas, hospitais, universidades em locais onde o descolamento não seja prejudicial aos sujeitos.

### **Excertos da Entrevista 16 – Aluna 11 do Curso Ângela Maria Ferreira Lima**

*“Eu sou formada em Pedagogia e estou atualmente na coordenação do sexto ao nono ano”.*  
*“... eu sempre cantei na igreja, sempre cantei em coral, estou cantando atualmente no coral”.*  
*“... devido a minha atuação na sala de aula com educação infantil e o ensino fundamental... [..] ... eu me inscrevi porque eu queria aprender mais sobre música, como trabalhar música na sala de aula, a questão dos instrumentos assim, trabalhar a musicalização com os alunos...”.*  
*“...você vê que há uma deficiência em várias outras áreas como educação física, professores de sala de leitura, de laboratório, de informática, e a música é outra deficiência... [..] ... porque nós observamos aqui em Marabá que tem aulas de músicas, é só aqui na Casa da Cultura e em escolas privadas de música, mas na maioria das escolas particulares a gente ainda não vê professores de música”.*

*“Eu acho que o PARFOR é algo muito interessante porque foi uma janela que abriu apesar dos professores não têm muito tempo; você vê que são poucos os alunos do PARFOR né; parece*

*que foram muitos inscritos, mas muitos desistiram e parece que só tinham dezesseis alunos, não sei, minha colega tinha falado que estavam só dezesseis alunos... ”.*

*“Olha, pra mim, quando eu quero dá uma aula diferente eu busco, pra mim eu não tive essa questão de muita dificuldade porque nós tivemos formação na educação infantil de instrumentos musicais na musicalização, além do FAE que a gente trabalhou a questão de instrumentos na sala de aula; temos o coralzinho todo ano, ensaiamos música pra cantar no dia das mães, inclusive tem um momento da nossa rotina que a gente vai trabalhar música com as crianças que a gente levava os instrumentos, confeccionava com eles com sucatas, as latas de refrigerante, garrafas pet essas coisas que nós confeccionamos, a escola tem; nós levávamos pra lá e eles faziam e brincavam do jeito deles, às vezes começavam com música no nosso ritmo e no final eles já faziam o ritmo que eles queriam mesmo, todos com um instrumento, mesmo construídos por nós. Então nunca tive esse problema; antes do curso FAE eu nunca tinha feito instrumento musical com sucata, eu levava muito CDs e historinhas com músicas... ”.*

*“... a questão da musicalização a ser trabalhada principalmente na educação infantil, porque a gente percebe que as crianças gostam demais; você trabalhar as notas musicais com eles, mesmo através de música; trabalhar a questão dos ritmos que existem; e a questão também da construção dos instrumentos com sucatas, que depois do FAE foi mais aprimorada essa questão e esse trabalho... [...] ... depois do FAE a gente trabalha mais organizado né, porque você já tem noção de como fazer o instrumento porque você já fez; se você trabalhar relaxadamente, só mesmo com a música e o CD não vai ter a questão da prática; você tem que levar os meninos a mexer a tocar o instrumento sabe, eu achei interessante ”.*

*“... é como antes, existiam os professores leigos porque não tinham professores formados... [...]... hoje essa realidade mudou porque só é aceito professores formados pedagogos e tudo, eu vejo a questão da música assim, enquanto não tiver oportunidade dos professores que estão em sala de aula também se formarem em música vai haver essa questão por causa da necessidade... [...]... nas escolas particulares às vezes a pessoa toca um instrumento e o dono da escola pra chamar a atenção do público da clientela ele contrata aquela pessoa pra ensinar violão, pra ensinar teclado, pra chamar mais a clientela pra escola né, geralmente vê isso nas escolas particulares, principalmente de educação infantil; a gente vê a questão da musicalização, eles colocam a flauta doce; incentiva a música desde cedo pra criança, mas nas escolas públicas não... [...]... eu não sei de nenhuma escola pública que tenha música na escola, eu não conheço se tiver eu não conheço nenhuma; a gente só vê nesses órgãos públicos especializados que é o Cine Marrocos, Casa da Cultura, mas a gente não vê isso em escolas ”.*

*“... eu pensaria o currículo de forma diversa, trabalhar a diversidade, porque uma vez que nós moramos numa região em que as pessoas gostam muito de brega, hoje é o funk né; então se o professor só trabalhar apenas essas músicas regionais, fica ruim porque o alunos não vai conhecer outras tendências, a diversidade na música; então eu penso que o currículo tem que ser feito de forma que os alunos conheçam os tipos de ritmos locais, música mundial e tudo, a clássica que é muito boa que as pessoas não dão muito valor né, mas eu acho muito interessante colocar no currículo e a questão a musicalização em si, o porque de se trabalhar música; a importância de se trabalhar música”.*

*“É provado que alunos com dificuldade de aprendizagem, e que são sem limites, através da música eles mudam o comportamento né, é comprovado; por exemplo, eu trabalhei com alunos no ano passado do 3º ano, no pacto, olha, na hora da música, nossa eles são sabe... até aqueles danados... eles querem cantar, eles querem articular, eles querem fazer coreografia e tudo, e aí de você se você não colocar porque eles já acham ruim; então a música muda, muda o comportamento do aluno, talvez se eles colocassem realmente a música na sala de aula mudaria muita a questão da aprendizagem, do interesse do aluno, porque tem que ter algo que atraia ele, atrativo”*

*“O que é que tem na escola que atrai o aluno? O aluno gosta da escola ele não gosta da sala de aula e nem de estudar; então a música além de ser um lazer é algo que alimenta a alma dele...”.*

*“... trabalhei com música e até pra alfabetizar eu alfabetizava sempre com música; então é algo que eu acho que transforma o comportamento da pessoa, sabe, é o trabalho com a música; e eu colocaria no currículo essa questão, essa questão da prática social da música; o trabalho da música como prática social, como mudança de personalidade, de ajudar a formar cidadãos melhores...”.*

*“Eu acho que um minicurso e uma oficina não resolvem o problema, porque a maioria desses que fizeram o FAE, pode olhar, são poucos aqueles que trabalharam colocaram em prática aquilo que eles aprenderam no FAE, essa questão da confecção dos instrumentos; se você fizer uma pesquisa sobre isso você vai ver que são pouquíssimos, que confeccionaram os instrumentos, que trabalharam a música dentro da sala a não ser naquele momento como um trabalho exigido pelo curso né, não algo contínuo que ele levou pra sala de aula; então eu vejo assim, uma oficina ou um curso mesmo como o FAE que é de quatro meses tem deficiências, porque eu acho que deveria ser um curso de no mínimo de dois anos pra preparar esses profissionais que não estão preparados de jeito nenhum, no mínimo; mesmo que não fosse um nível superior, mas tipo um curso que pelo menos ensinasse a tocar um instrumento, flauta, ou*

*alguma coisa assim... [...]... porque professor ele trabalha às duzentas horas, tem professor que trabalha até as trezentas, tu sabe né; mas aí o professor que tivesse interessado realmente, oferecia o curso pra ele de noite, nos finais de semana...”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 11**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A deficiência na formação base dos professores atuantes na educação básica é um dos fatores importantes no que diz respeito a sua busca por formação continuada, especialmente em áreas que lhe são alheias.
- 2- Na educação básica existem diversas carências diariamente, seja o professor para sala de leitura, de informática, estrutura adequada para realização das aulas. A música ao entrar nesse contexto, sofrerá das mesmas questões principalmente acerca do professor com formação específica.
- 3- A deficiência no processo seletivo do PARFOR ao ingresso de graduações que exigem conhecimento específico da linguagem pode ser fator considerável a respeito da desistência dos alunos no curso.
- 4- O professor enquanto pesquisador busca alternativa e possibilidades para o desenvolvimento de suas aulas, e, mesmo diante diversas deficiências da escola os elementos que lhe cercam podem ser ricos quando pedagogicamente trabalhados. É claro que na contemporaneidade onde a tecnologia ocupa um espaço significativo, a ausência desses recursos representam uma perda para escola, mas, deve-se assumir uma posição propositiva e trabalhar de acordo com as possibilidades vigentes.
- 5- A relação com o fazer e depositar no produto a sua percepção dos conteúdos trabalhados proporciona ao professor/aluno a sistematização do saber, além de oferecer a ele possibilidades de levar isso para os seus alunos.
- 6- Enquanto não houver profissionais habilitados para assumir o ensino de música na escola, outros profissionais vão trabalhar os estudos da linguagem, seja o professor de Geografia que toca um instrumento, a professores de Português que canta, ou o músico com conhecimentos empírico alheio aos processos educativos. Nota-se que mesmo as escolas particulares carecem de professores habilitados para o ensino de música na escola.
- 7- A música na escola, dentre outros aspectos, deve desenvolver no aluno o ser sensível e receptível ao som, que compreenda as propriedades sonoras, elementos da música e que

talvez não disponha de uma bagagem ampla dos conhecimentos técnicos, mas seja consciente das questões norteadoras que cercam a linguagem musical.

- 8- O estudo da linguagem musical proporciona concentração, equilíbrio, visão da coletividade, atenção, dentre outras questões. É importante que a música não seja apenas ferramenta para facilitar o processo educativo de outros saberes, mas que constitua seu espaço na escola como objeto de estudo.
- 9- Os cursos elementares, oficinas e minicursos não resolvem o problema de formação de professores para atuar na educação básica, a graduação é a orientação pela LDB e deve ser a solução para essa carência.

### **Excertos da Entrevista 17 – Aluna 12 do Curso Karina Cardoso Ribeiro dos Santos**

*“Eu tenho formação pelo Seminário Teológico Batista Equatorial... [...]... não era um curso reconhecido pelo MEC. Porém no momento eu fiz o concurso e estou como instrutora de música há doze anos em Marabá; estou trabalhando num projeto que se chama Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com crianças carentes do bairro da Liberdade... [...]... lá é um espaço alugado pela prefeitura de Marabá, é um espaço tipo uma chácara, um dia eu dou aula debaixo da mangueira, outro dia eu dou aula num espaço coberto, outro dia eu dou aula numa sala, não uma escola, é um espaço onde funciona aula de futebol, de artesanato... [...]... é pela SEASP<sup>27</sup> ...”.*

*“A música já me acompanha desde a infância. Foram os missionários nesse final de semana e me perguntaram: como você escolheu esse curso de música? Por que você trabalha com música? Porque a gente, tu sabes, quem meche com igreja uma hora tá puxando a cortina, outra hora tá anunciando o hino outra hora tá é do coral, troca a roupa já é grupo solo musical... [...] ... o meu pai inclusive que eu perdi agora, eu digo que ele era um auto didata, no meu caso eu tive toda uma instrução, mas, ele não sabia onde era dó, onde era mi onde era ré na partitura, porém ele lia e tirava tudo de có e salteado; passava todas as vozes do nosso coral, cantava por tudo que era lugar, viajava; então meu pai tocava muito bem de ouvido, ele tocava violão, teclado... [...] ... falando dos instrumentos, a gente aprende um pouquinho de cada pensando no campo missionário que me ajudou bastante, mas eu não domino nenhum assim 100% ... [...]... mas o que eu toco um pouquinho é flauta doce, contralto, teclado, um pouco de piano que tá bem enferrujado e violão...”.*

---

<sup>27</sup>Secretaria de Assistência Social

*“Aprender um pouco mais, muitas coisas eu já sabia né, a gente já sabia, mas sempre tem alguma novidade, e pegar materiais também...”*

*“... a gente que estuda e observando a gente vê o quanto que ajuda a criança, a disciplinar a criança, a questão de percepção e de outras coisas que passam batido... [...]... tudo isso eu acho que ajuda no crescimento, no desenvolvimento intelectual da criança... [...]... já fui em escola e a própria diretora a pessoa da direção, da vice direção disse que ah... mas, isso tipo não é muito importante; é, não é comparando com o que eles consideram o quadro de matérias já estabelecidos a anos, mas com certeza somaria muito pra questão social, interativa, a questão até das crianças se descobrirem, os talentos que as vezes os pais não dão muito pra esse lado a oportunidade pros filhos...”*

*“... apesar de não ter feito o PARFOR, eu acredito que é sim uma graduação, uma oportunidade dos professores; ajudarem esses professores sensibilizando a passar essa parte que não é passado até então; a questão de ouvir, perceber, saber selecionar as músicas ou a arte em geral. Agora uma coisa que eu não sei se é bem por aí e que eu questionei quando abriu esse curso, é que meu marido podia entrar, qualquer outra pessoa podia entrar que não tem nada haver com música né, gente de física de geografia...”*

*“Eu acredito que no lugar que eu estou agora é material, porque eu fiz o FAE Música e aprendi; porque no dia-a-dia a gente aprende a improvisar; só que hoje em dia as crianças não tão se contentando só com uma cartolina, umas coisinhas assim; elas estão no mundo que tudo é eletrônico, tudo muito visual, tudo de pegar, auditivo, enfim, elas não se contentam muito, então eu peço materiais pra que fiquem mais enriquecedoras as aulas, no entanto não vem, aí acaba ficando um pouco naquela mesmice e eu tento fazer a teoria o mais prático possível... [...]...eu sinto falta de recursos pedagógicos pros meus alunos, onde eu estou as vezes não tem nem cartolina nem papel pra que eles risquem, quem dirá flauta eles não tem; então, acho que esse tá sendo o impasse no momento; porque a questão do ensino, do ensino aprendizagem pedagogicamente falando eu acredito que isso aí eu consigo passar; só que aí chega um momento que só fica assim falando e a criança fica desinteressada as vezes; e as vezes a gente pede traga da sua casa, traga uma latinha, traga não sei o quê, e as crianças esquecem...”*

*“Eu acho que só veio confirmar porque eu já tinha um bom caminho percorrido... [...]... eu também adquiri materiais como eu te falei né, ajudou na questão das amizades, uma dica aqui, uma musiquinha ali; alguém sabe fazer um efeito lá, uma coisa que eu não sabia, mais essa troca mesmo de conhecimento essa interatividade entre as pessoas; mais assim, não me somou*

*muito do que eu já sabia; eu acho que a gente conhece muito, mas não aplica tudo porque a gente fica travado em algumas questões, mas com certeza somou bastante”.*

*“É tipo o que eu falei do PARFOR, eu achei incoerente colocar uma pessoa que não tem aquela afinação ou no ritmo ela não é bacana e vai ensinar como eu já vi pessoas que disseram que eram professores, eu vou falar de uma pessoa, uma pessoa só; eu estava passando e vi a pessoa ensinando errado a teria uma coisa que você não precisa necessariamente sentir, você precisa no mínimo ler e passar, e a pessoa passou a teoria errada; a pauta tinha mais de cinco linhas, e assim por diante, outras questões... [...]...eu acho que vai ficar um pouquinho a desejar, agora cada caso é um caso que também funciona, porque eu conheço assim tipo a Uda, você conhece a Uda? Ela é muito talentosa, eu daria a oportunidade, tipo assim: ‘Uda você pode assumir a minha turma hoje?’ Porque ela tem muito, ela tem a parte teórica como a outras apesar de ela não ter uma graduação, então tem exceções; porque é uma pessoa que busca, que tem talento nato nela... [...]... Tem os profissionais da noite que são ótimos pra também atuar numa sala de aula, que além da musicalidade interna que eles tem eles vão atrás, o Abimael né, o Ismael que é o irmão dele, são pessoas que assim que eu não conheço a fundo mas eu sei que eles entendem um pouquinho porque são curiosos e querem aprender um pouco da área; eu daria assim, uma oportunidade na minha escolinha lá na sala, pode assumir porque eu acho que eles não iam falar nada de errado...”.*

*“Eu acho que tem que pegar a base que deve ter em todas as regiões, em todos os lugares e deve ter o que é típico ou mais marcante aqui na região... [...]...deveria constar na nossa grade, isso é muito questionado no nosso curso de Letras porque de 100% digamos que uns 96% a 97% é só aquela literatura e aquela gramática clássica; há muito suor, muita briga, muita discussão; dois professores conseguiram colocar Estudos Amazônicos; nós moramos nessa região amazônica e não temos conhecimento da cultura, literatura, música das questões mesmo de regionalismo...”.*

*“Eu acho que seria bem interessante se tivéssemos condições de peneirar ... [...]... que eles já tivesses uma bagagem musical; aí tudo ia fluir melhor, eles iam entender; é diferente de alguém que chegou que eu te falei que dá aula de Biologia, mas abriu uma vaga e ele entrou no PARFOR de Música, é diferente... [...]...aí ele não sabe falar tecnicamente... [...]...mas, como a gente tem necessidades, tem que colocar; não tem professor de artes aqui, não tem professor, muito menos de música, não tem; alguém que tá com pouca carga horária, tem isso. Eu nunca trabalhei em escola regular, mas eu ouço por aí que existe; ah... o professor de física pode ser também, mas não é a mesma coisa...”.*

## **Análise Parcial dos Excertos 12**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A interação entre educadores e busca por novos métodos é fator importante para o ingresso em cursos de formação continuada.
- 2- A música ajuda no crescimento intelectual da criança. Muitos gestores de escolas desconhecem a importância dos estudos da linguagem musical, e mesmo com a obrigatoriedade a música é tratada como passa tempo, algo sem importância.
- 3- A deficiência no processo seletivo do PARFOR, no que diz respeito à avaliação dos conteúdos para o ingresso à graduação com linguagem específica é um elemento que influencia na permanência dos alunos no curso, tendo em vista que a graduação não oferece formação inicial da linguagem, dificultando a comunicação entre professor e aluno.
- 4- As dificuldades que cercam os processos educativos em ONGs, escolas e associações, principalmente acerca de recursos, são questões que levam o educador a um improviso constante. Na contemporaneidade, diversos são os veículos midiáticos que cercam a sociedade e a escola deveria ser a primeira instituição a contemplar os estudos com e sobre essas ferramentas. Acerca da música na escola, quão interessante seria gravar sonoridades e manipulá-las ao invés de restringir-se apreciação, que tem a sua importância; criar aplicativos que resolvam questões musicais, como prolongar o som de um instrumento que não possibilita isso; proporcionar experiências de manipulação da voz como é trabalhado no tecnomélody, tecnobrega; e, proporcionar ao aluno experiências e conhecimento das questões vigentes.
- 5- É de suma importância que haja interação entre os educadores, diálogo sobre sua prática educativa para que essas relações sejam ricas nas sua atividade diária com os alunos.
- 6- É importante o cuidado com o professor de música sem formação específica que está em sala de aula, que haja acompanhamento, orientação pedagógica e principalmente discussões sobre o que trabalhar de música nesse espaço.
- 7- É importante que se tenha a diretriz nacional para o ensino de música na escola, e dentro desses parâmetros cada instituição educacional constitua seu currículo, considerando aspectos de seu contexto.
- 8- É fundamental que na construção do currículo de música não se exclua as raízes para a valorização do europeu. Há poucos anos, a educação básica na região amazônica foi contemplada com disciplina de Estudos Amazônicos, que era alheio aos alunos. As riquezas

que cercam a região não podem ser desconsideradas no ambiente escolar, e isso diz respeito a todas as disciplinas da educação básica.

- 9- É importante que cada profissional assuma a sua especialidade. Na carência do professor formado, observa-se o professor de Física ministrando aulas de Português, o de Ciências com as aulas de Artes, e assim por diante. Sabe-se que é uma alternativa e que deve ser provisória, mas são práticas vêm se perpetuando há anos.

### **Excertos da Entrevista 18 – Aluno 13 do Curso Fernando Batista Fernandes**

*“Eu tenho o curso técnico de Música, eu estou fazendo Pedagogia e atualmente eu não estou trabalhando com música...”*

*“Eu comecei a tocar bem jovem, de ouvido né, a gente tem pouca facilidade pra adquirir conhecimento, mas aí eu comecei a tocar em banda, criando conhecimentos... [...]... o meu instrumento mesmo é o piano e o teclado né, mas eu toco um pouco de flauta também, um pouco dos outros instrumentos, mas o meu instrumento é o piano e o teclado”*

*“... sempre gostei dessa parte de arte né, não só música, mas a artes em geral...”*

*“Eu conheço o PARFOR porque tem uns alunos que vem fazer aula comigo; porque tem aulas práticas né, e alguns vêm fazer aula comigo pra poder fazer as provas. Eu acho que o professor que não é músico e se forma pelo PARFOR ele leva uma grande dificuldade; na hora de chegar em sala de aula, ou mesmo pra aplicar qualquer conteúdo porque a teoria exige um pouco da prática né, então eu acho que eles ficam um pouco debilitados né; pode ter muito conhecimento teórico adquirido, mas a prática eu acho que tá meio a desejar. Eu não ingressei no curso porque não me informei a respeito, pensei que tivesse que ter uma primeira graduação”*

*“Olha, já foi mais difícil material, é muito complicado encontrar material aqui, os métodos; mas hoje com a questão da internet hoje até tá mais fácil, mas o material era complicado”*

*“...o campo abriu como um leque pra vários campos do conhecimento na questão da arte, não só da música; hoje eu já tenho um pouco de conhecimento em questão de leitura de imagem, questão das cores, matizes, desenho; então, abriu um leque de possibilidades pra eu ingressar no caminho das artes, pra outras partes a não ser a música; eu fiz outros FAEs e isso já facilitou pra mim..”*

*“... a música na escola é diferente de uma escola de música, a intenção não é formar músico na escola; então pra que esses conhecimentos cheguem pros alunos na escola é preciso um pouco de didática, um pouco não, bastante conhecimento... [...]... eu aprendi a dar aula de*

*música mesmo de instrumentos e tudo, mas pra chegar em sala de aula é preciso um pouco mais do que saber tocar, do que ter um curso de música, é preciso realmente da licenciatura...”.*

*“... acho que seria importante a questão da história da música entrar em vigor junto com a disciplina, porque é pegando desde o começo da música e as transformações que ela vem sofrendo, que vai sofrer ainda né, não se sabe; à pouco tempo a música era muito diferente do que nos ouvimos hoje né; então eu acho que a questão da história da música ela é muito importante de ser inserida nesse contexto...”.*

*“Eu acho que a questão não é nem tanto o governo, mas os próprios músicos que não tem tanto interesse, porque eu conheço vários amigos aqui que querem dar aula, estão dando aula, mas nenhum procura fazer um curso, uma licenciatura pra poder tá bem legalizado mesmo com essa questão; eu acho que é mais falta de interesse dos próprios músicos né; tanto é que tem músicos que podem tá fazendo o PARFOR e não tão fazendo; e aí outras pessoas que nem são músicos estão se preocupando com essa área, e querendo aprender mais pra poder entrar na sala; a questão é que o próprio músico que não se interessa na questão de ir buscar, entendeu”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 13**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

1. A ausência de cursos de música para formação inicial do indivíduo leva-o a experiências musicais em espaços informais, como bandas, em rodas de música, na igreja, com o conhecido da vizinhança.
2. Os chamados “músicos da noite”, musicistas que não dominam os processos metodológicos e pedagógicos para o ensino de música tem sido a alternativa para os alunos que ingressaram no PARFOR sem conhecimento específico da linguagem, no contexto Marabaense.
3. Os veículos midiáticos e os recursos tecnológicos têm sido uma ferramenta riquíssima para professor na pesquisa sobre processos educativos e pedagógicos, métodos, recursos e as questões que cercam o contexto educativo.
4. O conhecimento das linguagens artísticas, levam ao educador o saber das limitações sobre o ensino da arte na escola, entendendo que se tratam de linguagens, excluindo a política da polivalência.
5. A música na educação básica se difere da escola específica de música, tratam-se de objetivos diferentes. A música na escola não se restringe ao estudo do instrumento ou mesmo a formação do musicista profissional, que disponha de um conhecimento amplo para execução de peças complexas, mas a compreensão da linguagem dentre as diversas questões

que cercam a música na sociedade. Entende-se também, que a escola deve oferecer ao aluno conhecimentos básicos de música, e que caso haja uma escolha para o ingresso ao curso superior os conhecimentos oferecidos na educação básica sejam suficientes para o ingresso no graduação de música, assim como ocorre com o ensino das demais linguagens da escola que possibilitam o ingresso nos cursos de Letras, Pedagogia, nas engenharias.

6. A história da música é um conteúdo importante para entrar no currículo de música. A questão do avanço, das tendências, das descobertas, da música que se ouvia antes da música que contemplamos na contemporaneidade, e, as diversas informações que contemplam o contexto.
7. É importante que o musicista busque a academia e principalmente ocupe os lugares destinados ao professor de música para educação básica; enquanto isso, na deficiência outros profissionais buscam formação específica para desenvolver minimamente os estudos da linguagem.

#### **Excertos da Entrevista 19 – Aluna 14 do Curso Helena do Nascimento Meneses**

*“Eu sou Pedagoga e trabalho com Educação Especial na sala de recursos multifuncional e agora conclui Música...”*

*“É uma vergonha terminei Música, mas assim, de dominar instrumentos eu não domino totalmente; porque como foi no PARFOR, o PARFOR é uma semana pra você aprender um instrumento, e em uma semana não dá pra aprender um instrumento né; mas o instrumento que eu escolhi foi o teclado e a flauta já era obrigatória; o violão nós só tivemos no primeiro módulo, que foi obrigatório teclado, flauta e violão; e no segundo módulo a gente já escolhia o instrumento e eu escolhi o teclado”*

*“Porque como eu trabalhava na educação especial... [...] ... eu trabalhava na aldeia, e eu sempre quis trabalhar assim com a musicalização... [...] ... o tema do meu TCC for à musicalização dos surdos”*

*“tudo o que é motivado enquanto pequeno tem mais chance da criança crescer e desenvolver as habilidades”*

*“Precisa ser muito mais ampliado, porque como o tempo é curto, não sei os outros né, mas pelo menos o de Música nós tivemos disciplinas que foram dadas em duas horas, uma semana pra duas disciplinas; duas disciplinas em uma semana não dá pra aprender, mesmo que fosse teoria, o tempo é muito curto e a parte prática é muito pouca; eu aprendi mais quando eu*

*estava no estágio; no estágio foi que eu passei a ver muitas coisas que eu passei o olho na teoria, mas na prática foi que eu fui aprender mais”.*

*“... nós tínhamos o Mais Educação e eu cheguei pro professor e falei: eu preciso incluir os alunos surdos nas atividades de música. E ele falou pra mim: você está louca é? Não tem como professora! Aí eu falei: tem sim, vamos fazer um teste e ver como eles se saem ... [...] ... era mais fácil outro aluno que não tinha dificuldade auditiva errar do que os alunos surdos”.*

*“Como FAE eu aprendi a ver as minhas crianças especiais com outros olhos... [...] ... eu vejo que meu aluno tem uma limitação, mas eu vejo que ele pode superar essa limitação, eu só preciso melhorar as minhas estratégias, e o FAE Música ele me proporcionou isso; eu tenho certeza que se eu não tivesse feito o FAE Música eu teria tido muito mais dificuldade, talvez nem tivesse conseguido muitas conquistas que eu alcancei hoje”.*

*“... o que eu vejo é a falta de metodologia que eles não têm né, porque eles aprendem de maneira técnica, não que a técnica não sirva, mas a gente vê que o licenciado tem mais uma didática...”.*

*“Olha, a princípio eu acredito que deve estar contido no PPP da escola a disciplina...”.*

*“Olha, a maioria dos professores que fazem PARFOR, é uma formação inicial, o que necessita realmente é ter uma formação continuada voltada pra disciplina e com inclusão... [...] ...eu sempre visito as escolas porque nós temos alunos inclusos, e sempre que eu converso com os professores eu fico muito triste... [...] ... o professor fala assim: “ele tá ali, eu vou incluir ele como? Ele tá na sala de aula e eu não sei me comunicar com ele, ele não sabe se comunicar comigo”. Aí eu digo: o pai dele não sabe Libras, a mãe dele não sabe Libras; se você falar de forma devagar ele vai entender, fala uma vez, duas que ele vai entender; quando ele não compreende ele faz gestos com a cabeça que não entende; porque muitos dos alunos surdos que estão na sala regular eles não dominam Libras totalmente, principalmente aquela baixada lá do São Félix<sup>28</sup> que são os alunos que eu convivo com eles, mas tem a linguagem deles, eles se comunicam”.*

#### **Análise Parcial dos Excertos 14**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A ausência de conhecimento específico pelo aluno acerca da linguagem artística ofertada pela graduação do PARFOR é um fator significativo que tem dificultado a comunicação e

---

<sup>28</sup> Bairro de Marabá

- interação entre professor/aluno, principalmente se tratando de uma formação que é realizada de maneira blocada e no período de férias dos professores/alunos.
- 2- Os saberes para formação humana quando trabalhados e estimulados na infância, desenvolvem no indivíduo habilidades e competências cruciais para seu desenvolvimento intelectual.
  - 3- Sabe-se que o tempo é relativo quando se trata de processos educativos e que cada pessoa estabelece caminhos diferentes para a compreensão de um saber, mas entende-se que é de suma importância que haja tempo para o desenvolvimento e qualidade nos estudos, que haja espaço para indagações, exercício prático, vivências singulares para consolidação do saber.
  - 4- Na educação básica ainda existe muita resistência para incluir crianças com necessidades especiais, especialmente em atividades interativas; falta formação, entendimento das lesões e especialmente conhecimento de ferramentas e recursos específicos para o envolvimento dos alunos na inclusão e integração.
  - 5- O conhecimento de recursos e ferramentas diversificadas proporciona ao educador uma visão ampla de abordagens e estratégias que facilitam o processo educativo.
  - 6- As abordagens metodológicas é um dos aspectos que dificultam os processos educativos de educadores atuantes na educação básica sem formação específica.
  - 7- É importante que os estudos da linguagem musical estejam contidos no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e que seja um documento ativo e democrático.
  - 8- Os alunos com necessidades especiais (lesões) constantemente sofrem ocorrências de segregação por educadores que não dominam sua linguagem de comunicação.

#### **Excertos da Entrevista 20 – Aluna 15 do Curso Geovane Reis dos Santos Lopes**

*“Eu sou Psicóloga e atualmente eu estou trabalhando na APAE, na educação especial”.*

*“... eu fiz um curso intensivo de regência, de teoria e de regência musical ... [...] ... eu só toco flauta doce”.*

*“... eu queria realmente aprender mais, eu queria alguma técnica que pudesse me ajudar também a ajudar outras pessoas a entender a música”.*

*“Eu acho muito importante porque a nossa população ela não tem esse conhecimento; aí fica a mercê de qualquer coisa que é colocada, e a partir do momento que a pessoa conhece ela vai aprimorando o gosto pela arte, vai formando um senso mais crítico em relação ao estilo de*

*música e vai descobrindo também o seu próprio gosto musical; então ela tem essa opção, ela não vai se direcionar pra algo que é imposto”.*

*“... eu percebo uma certa insegurança, é como se o curso não tivesse sido suficiente, talvez a carga horária, a metodologia, não foi suficiente pra eles se apoderarem do conhecimento...”.*

*“Esse curso foi muito rico pra mim... [...] ... então me trouxe muitas informações que agora eu posso utilizar na minha prática enquanto Psicóloga, no próprio atendimento; então foi bastante enriquecedor”.*

*“Eu penso que um currículo pra nossa região precisa ser adaptado porque mesmo na nossa região norte existem as disparidades culturais... [...] ... porque até a própria linguagem no estado do Pará os conceitos são diferentes, então a gente vê a diferença, por exemplo, a linguagem do sul e sudeste do Pará pra região norte e nordeste do Pará, é totalmente diferente; então os conceitos, o simbolismo, por isso que tem que ser um currículo adaptado pra região”.*

*“... não basta só ter o diploma porque isso não vai ser eficaz, ele não vai conseguir passar, transmitir o interesse, o gosto pela música”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 15**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- O estudo de música na escola proporciona ao aluno criticidade acerca das sonoridades que lhe são expostas, selecionando e aprimorando o seu gosto.
- 2- A acelerada rotatividade dos cursos de formação de professores tem causado insegurança a respeito das práticas educativa na escola.
- 3- Os estudos de música possibilitam diversos benefícios para a sociedade, usa-se em tratamentos de saúde, espaços educacionais, marketing de empresas e nos mais variados espaços constituintes da humanidade.
- 4- Ao se pensar o currículo de música para educação básica é importante que o simbolismo, os conceitos e as disparidades territoriais sejam considerados.
- 5- Na formação de professores, importam saberes consistentes que favoreçam sua atuação no espaço escolar, questões posteriores como titulação e diploma são resultantes do processo formativo.

### **Excertos da Entrevista 21 – Aluna 16 do Curso Maria (nome fictício)**

*“Eu fiz Pedagogia... [...]... eu estava dando aula de Musicalização Infantil...”.*

*“Bom, com dezoito anos eu comecei a fazer aulas de música lá na Fundação<sup>29</sup>... [...] ... aí o horário do almoço que eu trabalhava lá eu aproveitava pra estudar música, aí eu treinava bateria, flauta transversal, teclado...”*

*“Então, o curso FAE Música pra mim foi muito importante porque eu estava me formando em Pedagogia e ao mesmo tempo estava dando aula de música pra criança, então eu queria melhorar o meu conhecimento pra poder passar pros meus alunos...”*

*“Eu vejo que isso é realmente importante... [...] ... na época que eu comecei a fazer música, a estudar música, eu estava estudando, e eu não tinha concentração, eu não conseguia ler, nossa eu tinha muita dificuldade pra ler, e a música pra você tocar você tem que se concentrar se não, não sai nada; então, a partitura ela ajuda muito; então, quando eu comecei a estudar música, eu comecei a perceber que realmente trabalha muito a concentração, daí eu comecei a estudar outras coisas por causa da música... [...] ... eu acredito na importância da música nas escolas, porque realmente trabalha muito com as crianças, ajuda ela a se concentrar e outros benefícios né”*

*“... a maior dificuldade que a gente tem é em relação a materiais...”*

*“... eu gostei muito das aulas da Lilia Rosa... [...] ... ela deu muitas ideias de dinâmicas de formas de trabalhar com a criança né, diferente do material que eu tinha...”*

*“... saber uma coisa é diferente de você passar, você tem um conhecimento, mas você tem que saber passar esse conhecimento... [...] ... dar aula sem você ter uma preparação eu acho muito complicado, tem professores que não sabem passar; eu tive colegas que aprenderam música só que eles não souberam passar essa música; então acabou tirando do aluno o desejo de aprender porque não soube passar...”*

*“Os próprios professores eles sentem essa necessidade de formação... [...] ... eu lembro que uma vez eu fui convidada pra dar aula de musicalização, uma formação de professores né, eu fui assim com medo porque eu estava me formando ainda, e, dá aula pra professor? Mas era aquilo que eu estava vivendo com a musicalização que é o que eles queriam; eu percebo o quanto eles queriam aquela parte musical pra colocar em sala de aula, então é muito importante...”*

## **Análise Parcial dos Excertos 16**

---

<sup>29</sup> Fundação de Assistência a Criança e ao Adolescente – FUNCAD é uma ONG que oferece cursos, tais como: música, futebol e karatê em um bairro periférico do município de Marabá/PA. A música é uma das modalidades mais desenvolvidas, contando com a escola Villa Lobos e a Banda Shallon, sendo reconhecida no município.

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- O estudo de música proporciona ao ser humano percepção de coletividade, interatividade, concentração que favorecem os estudos de outros saberes.
- 2- A deficiência em recursos para o professor trabalhar em sala de aula é um dos problemas que dificultam o processo educativo, especialmente quando se desconhece as inúmeras possibilidades de trabalho com os recursos presentes no cotidiano do aluno.
- 3- O ato de educar não se restringe ao domínio do saber, mas de proporcionar caminhos e possibilidades para a relação do aluno com o conhecimento.
- 4- A carência de profissionais formados para o campo da educação seja a básica, de nível superior e a pós-graduação, tem aberto espaço para a atuação de profissionais com formação mínima.

#### **Excertos da Entrevista 22 – Aluna 17 do Curso Maria Nilva Burjak Barcelos**

*“Eu sou Pedagoga, fiz a minha especialização em Psicopedagogia, Gestão e orientação Escolar, os dois juntos... [...] ... estou trabalhando com ensino médio, com Arte e Filosofia porque é um dos campos dentro da pedagogia, mas eu sempre trabalhei com a música mesmo...”*

*“... a minha mãe cantava na nossa cidade, na época tinha os coretos; é porque tiraram a arquitetura; esse coreto era o local onde as pessoas se encontravam depois da igreja né, as famílias, pra ver a banda da cidade tocar; nesse tempo tinha uma banda da cidade que tinha o Manduquinha, o falecido Manduquinha que deu nome a Toca do Manduquinha<sup>30</sup>; e fui criada também num ambiente ouvindo muita música popular brasileira; aí eu comecei a cantar na igreja... [...] ... e quando criança eu lembro que eu estudava numa escola chamada Judite Gomes Leitão e eu era uma criança muito inquieta; tudo eu cantava, tudo que tinha pra cantar eu aprendia muito rápido, e naquele tempo a gente não podia cantar tanto assim, tinha que ter os dias, as datas comemorativas, e aí eles já me chamavam pra cantar; quando eles me chamavam eu subia em cima de uma carteira, naquele tempo era uma rustica muito pesada na madeira, então eu subia e ficava uma pequena plateia enquanto eu cantava músicas de roda né, e os meninos cantavam comigo; mas assim, era espontâneo, de dentro pra fora...”*

*“... eu toco violão, então até nas minhas aulas eu levo o violão pra acalmar, a música é muito boa porque ela acalma, ela alegre; então o pessoal do ensino médio é um pessoal que já vem*

---

<sup>30</sup> Ponto Cultural de Marabá

*cansado, que trabalha até a noite e às vezes não tem tempo né, chega direto e já vai direto pra escola; chegam uns cansados, uns já tristes da jornada, têm uns que já chegam nervosos, então eu sempre levo o violão pra acalmar; canto qualquer canção do que eu vou fazer que e arte... ”.*  
*“a música no jardim de infância todo mundo canta com as crianças, canta as cantigas de roda aí quando chega lá no ensino médio não se tem mais a música...”.*

*“Eu acho muito importante essa lei, mas eu acho ainda que as escolas do ensino fundamental, os NEIs<sup>31</sup> né, os Núcleos de Educação Infantil e as próprias secretarias de educação parece que não acordaram pra essa necessidade da música. Aonde estamos somos rodeados por música, música em todos os momentos em todos os instantes, mas eu acho que ainda tem que amadurecer...”.*

*“... o aluno vai passa no PARFOR com a intenção não só de se qualificar, mas tem uns que falam de ir pra noite fazer um show e de ser um instrumentista e tudo mais, isso é importante, mas eu acho mais importante chegar nessa clientela que não vê a música, que eles tem essa construção, esse pensamento de disseminar a música, de não só formar, mas que saiam dali com o propósito de que a música é importante no sentido educacional, de crescimento humano, na formação humana. Quando eu fiquei sabendo do PARFOR já tinha passado as inscrições, se tivesse novas turmas eu gostaria de entrar, mas parece que tem umas regras lá que tá no censo, e tem que ser pro pessoal de rede pública que estão em sala de aula, me parece que é isso, tem essas regras”.*

*“A criação de um conservatório, de mais vestibulares que dê essa abertura pra música...”.*

*“... a dificuldade é essa, de divulgar, de realmente estudar o que nós temos de bom na nossa cidade; nós temos um Galão de Artes que não é visitado por esses alunos ... [...] ...; eu comecei a conversar com a diretora pra que ela possa arrumar um veículo pra andarmos, conhecermos... [...] ...então eles não sabem que existem os escritores, quem são os artistas realmente que tão na nossa terra; não conhecem o hino da cidade...”.*

*“Com esse curso, eu não sabia que eu podia levar o meu violão, meu instrumento, pra sala de aula; eu já fui convidada pra fazer palestra sobre a importância da música principalmente nos núcleos infantil... [...] ... esse curso FAE me trouxe essa ousadia né, de ousar na questão educacional, e pra mim cada lugar que eu vou é um laboratório porque cada lugar que eu vou é um perfil diferente... [...] ... o curso FAE me deu essa possibilidade e abertura como cantora, como artista principalmente no campo educacional”.*

---

<sup>31</sup>Núcleo de Educação Infantil

“... não precisa você ter uma formação pra você passar essa música, passar um compasso, passar a batida de um tambor, a marcação né, respiração; a gente tem aqui o coração que pulsa, que bate, e pode-se trabalhar com mímica, tem aquelas crianças que são especiais, lá que é legal, eu já fui na APAE e fiquei maravilhada com as crianças... [...] ... se há a possibilidade eu gostaria que eles fossem trilhar o caminho da academia porque é lá que tá a questão toda pedagógica, tudo de onde veio, as origens, os mestres...”

“... eu acho que deve observar o laboratório da criança que ela já traz né, familiar, do que ela ouve, ela está rodeada de todos os ritmos... [...] ... partir do princípio do que a criança traz e qual a aptidão dela, ela quer aprender música? Um instrumento? Que instrumento? Colocasse pra ela o violão, a bateria, a flauta, pra que ele se identifique e comece realmente do que ele quer, do que ele está se identificando...”

“... uma criança muito isolada, a música pode trazer essa criança pra se integrar com os outros... [...] ... hoje no currículo vai ter aula de música, não aula de música em si, mas aquele laboratório em que ela vá aprender a andar a marcar o passo... [...] ... porque as escolas só tratam na época de fazer eventos, datas comemorativas, dia do índio, veste o menino de índio e [cantarolando] “vamos brincar de índio” né? E aquela coisa sem muito significado, e aí a gente tem que ter cuidado que tem um significado...”

“... o nosso ritmo aqui no Pará é muito diversificado, nós temos desde o folclore em si até chegar o melody, o tecnomelody... [...] ... tá na hora da música entrar porque eu acho que ela tá abrindo um leque pra que se construa um observador criativo, um aluno que ele possa sentir a necessidade de não olhar só pra Matemática... [...] ... quando a gente fala de música pra eles a gente escuta logo: eu não sei cantar, eu sou da terceira série, e eu: há quantos anos professora? Ela: há quinze anos que estou na terceira série. Então essa terceira série é aquilo ali sabe, tadinha das crianças né; não dá um passeio, um giro na orla pra ver um show de um artista; não leva um artista na escola, um escritor; eu estou fazendo, eu estou me desafiando; trago pro Galpão de Artes, pra ver os nossos artistas, ninguém conhece ninguém, isso não é bom pra nossa cidade, não é bom...”

“A igreja evangélica tem uma questão importante musical na cidade porque são essas igrejas que dão essa passagem pra esses alunos que aprende na Casa da Cultura, que aprende no Shallon, que vão pra igreja e que tem uma continuação desse aluno; ele se sente importante pra tocar lá na hora da igreja dele, os hinos, as canções gospel... [...] ... a igreja evangélica é muito importante na questão musical porque é o único seguimento que os alunos não se perdem quando procuram a igreja; porque ela continua lá mostrando a música divina, os hinos... [...] ... eu vejo a Assembleia quando tem um evento maior que é o desfile do sete de setembro, a

*gente vê os músicos, eu vi um pessoal que tem violino lá... [...] ... eu acho que a igreja deveria abrir mais pra comunidade... [...] ... eu acho isso importante o gospel, as igrejas onde tem sabe; tem coral maravilhoso; todo pessoal, o pessoal da cultura popular, o divino que tem as canções deles próprias, o pessoal do bumbais...”.*

### **Análise Parcial dos Excertos 17**

Tendo em vista os Excertos apresentados acima, pode-se afirmar que:

- 1- A espontaneidade e expressão da criança é um aspecto benéfico que deve ser explorado nas atividades artísticas dentro da escola, não somente em programações específicas, mas no cotidiano do aluno.
- 2- A música na escola é um objeto de estudo e sem dúvidas uma ferramenta que proporciona aos demais professores da educação básica o alcance de diversos outros objetivos, tais como tranquilidade, relaxamento, organização da classe e estabelecimento de rotina.
- 3- A música na escola não é um fenômeno novo, pois se manifesta diariamente no ambiente escolar e nos mais variados espaços constituintes da sociedade, o que há de novo nesse aspecto é o estudo da linguagem musical. Nessa perspectiva é necessário que as instâncias do governo federal, estadual e municipal responsabilizem-se pelos estudos específicos da linguagem na escola.
- 4- É importante que a escola proporcione aos alunos conhecimento dos mais variados espaços da sociedade, relacionando o conhecimento da escola com experiências reais. Muitas vezes os alunos desconhecem as riquezas de seu contexto, sejam espaços culturais, bandas municipais, museus, zoológicos, artistas locais, por falta acesso as informações.
- 5- É importante que não se confunda os papéis na escola, o músico que assume a função de educador deve compreender que os objetivos na escola são diferentes, que os alunos não são sua platéia e nem a escola um palco para seu show, contudo sabe-se que pode utilizar desse recurso para diversos fins educacionais.
- 6- É importante que o educador não desconsidere os conhecimentos do aluno, mesmo que na educação infantil, mas que respeite os saberes do educando no processo ensino-aprendizagem.

## 4.2 ANÁLISES FINAIS DOS EXCERTOS RESULTANTES DAS ENTREVISTAS

Os questionários, em 3 formatos diferenciados, visaram detectar a formação dos entrevistados, suas opiniões sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, a atuação de profissionais de música, amadores, no contexto escolar; além disso, o que sabiam sobre o PARFOR que objetiva formar, de forma simplificada, professores de música; e se há carência de professores em de música nas escolas. Perguntou-se ainda, quais os impactos que o curso FAE/Música na prática dos educadores, que princípios nortearam a proposta do currículo do curso FAE/Música, como é entendida a formação musical do pedagogo, atendendo o que prevê a LDB lei 9.394/96 no art. 62; como este currículo é desempenhado na região sul e sudeste do Pará; e qual a solução para a formação de professores músicos. Das respostas detectou-se que sob o ponto de vista dos entrevistados:

1 – A música, além de ensinar conteúdos específicos, leva ao desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. A apreciação musical amplia a experiência estética e a possibilidade na variação do gosto, promovendo conhecimentos e sensações; e a formação musical de crianças valoriza o ouvir/sentir/expressar e, posterior à experiência da descrição sonora, a grafia, para alcançar significado e coerência. Entende-se que o ensino de música na escola contribui significativamente para formação integral do aluno.

2 - Discute-se como trabalhar o conteúdo musical nas escolas (currículo), tendo em vista o contexto de cada uma, quando se refere à definir os conteúdos a serem ensinados; e que há grande demanda por professores específicos da disciplina. Estes professores devem ter um perfil específico, adquirido pelos pressupostos da formação em Licenciatura em Música. Anota-se que a direção das escolas têm que priorizar a contratação de professores licenciados, para a promoção do ensino/aprendizagem. Deve-se priorizar conteúdos específicos do ensino de temáticas musicais, visando o desenvolvimento cognitivo musical e afetivo do aluno.

3 – Há que se providenciar condições favoráveis para o ensino de música nas escolas, para atender às demandas pelo ensino musical. A música, empregada somente em períodos de festividade, excluindo a linguagem como objeto de estudo, não atende aos objetivos de ensinar a disciplina.

4 - Analisando o PARFOR, obteve-se que se trata de uma rica proposta de formação de professores que estão na educação básica, mas que não contempla o ensino adequado, uma vez que seus professores participantes não possuem habilitação específica em música. O PARFOR alcança as regiões em suas especificidades, mas se não houver abertura de cursos de licenciatura, as demandas não serão atendidas. O curso promove a interdisciplinaridade e a rica convivência entre os professores das diferentes linguagens.

#### 4.3 RESPOSTAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO FAE

A busca por formação continuada não tem sido uma procura apenas para gratificação financeira, mas pela necessidade de conhecimento específico, entendimento de processos educativos e aperfeiçoamento do exercício docente. Esse fato constitui um aspecto primordial para que as práticas escolares não se tornem repetitivas. Esta busca garante o prazer da descoberta de novas metodologias de ensino e leva ao envolvimento ativo dos alunos; além de levar ao fundamental aprimoramento do saber aplicado e ao respeito à singularidade das demandas de cada ambiente/região.

Em cada formação continuada, há o interesse de fortalecer as atividades desenvolvidas na escola, de propor inovações e amenizar as dificuldades que se evidenciam constantemente. O curso FAE/Música propôs atender à demanda, a curto prazo, por formação de professor de Música para educação básica. Apesar de haver uma lei de obrigatoriedade, isso não garante a implementação dos estudos de música, uma vez que há poucos professores licenciados em música disponíveis no sistema de ensino; e, ainda constata-se muito desconforto a respeito de quais os conteúdos de música a serem ensinados nas escolas. Os documentos que orientam a educação básica no país já indicam a música como disciplina obrigatória, mas os gestores desconhecem estas implicações. Isso reflete a falta de importância que designam ao ensino musical no espaço educacional.

Esse aspecto foi constatado nas falas dos entrevistados que se queixavam da necessidade de formação, da fragilidade das discussões, da necessidade da indicação de um norte para o ensino/aprendizagem, a urgência pela indicação de caminhos a serem seguidos. Apesar da música ser usada pelos professores a partir de sua funcionalidade e como promotora de meio ambiente favorável para levar ao aprendizado de outras disciplinas do currículo (ajuda na alfabetização, na aprendizagem da escrita, para acalmar os alunos, no estabelecimento de rotinas na sala de aula) torna-se necessário o estabelecimento de diretrizes para que o seu ensino

na escola seja norteado por conteúdos específicos, visando o desenvolvimento cognitivo musical do aluno.

É importante ressaltar que os alunos envolvidos no curso FAE/Música buscaram a formação de maneira espontânea. Fazer o curso não era uma condição dada pelos gestores para a permanência do professor no local de trabalho; e a não participação do trabalhador no curso não resultava em perdas financeiras ou de cargo.

Nesse sentido, o curso preocupou-se em contemplar e acomodar os educadores sem prejudicar o cumprimento de seus compromissos no seu turno de trabalho. Por um lado, é importante notar que a procura docente pelo aprimoramento é um avanço para o sistema educacional; mas por outro, constata-se que esta demanda surge da falta de apoio e do pouco envolvimento e comprometimento das instituições educacionais com a consolidação da formação em licenciatura para os professores não portadores deste diploma.

É importante ao professor identificar-se como detentor de deficiências metodológicas, entendendo suas limitações, reavaliando-as e/ou tentando superá-las através da discussão. Tais oportunidades estão disponíveis, na maioria das vezes, nos programas das formações continuadas. Se não há incentivo por parte dos gestores, para que esta qualificação aconteça, é preciso buscar a oferta dessas possibilidades. A FAE/Música, apesar de não se caracterizar como uma licenciatura, apresenta uma estrutura promissora e provisória para o aluno que ingressa no curso e quer se qualificar a curto prazo. Ressalta-se que:

O curso FAE trabalha com duas plataformas conceituais de espaço-tempo – o universitário (local do saber acadêmico) e o da localidade (lugar do saber culturalmente instituído pelo social) -, fundamentais para estabelecer bases teóricas e pragmáticas das premissas dos saberes estéticos, artísticos e culturais. O espaço-tempo universidade é o momento dedicado ao desdobramento da abordagem com os recursos metodológicos empregados no curso. (FILHO, 2014 p. 48).

A perspectiva de trabalho com o espaço/tempo/localidade oferece ao aluno oportunidades de problematizar situações cotidianas, indicando para a construção da identidade cultural. Aliás, introduzir-se no universo da arte representa manter contato com uma realidade complexa, cuja constituição se processa com a concorrência de várias áreas de conhecimento, diferentes tipos de ações e um vasto conjunto de valores.

O curso FAE/Música parte de uma proposta de formação para professores atuantes na educação básica. Ao analisar o curso constatou-se um número significativo de alunos com

formação em Pedagogia<sup>32</sup> atuando na escola básica. Já outros, têm formações diversas atuando em escolas especializadas, ONGs e na APAE. Destaca-se a formação dos alunos e o campo de atuação.

<b>Atuação</b>	<b>Formação dos Alunos</b>	<b>Quat.</b>
Educação Infantil	Pedagogia – Esp. Docência em Educação Infantil	01
Ed. Fundamental I	Pedagogia fazendo Dança – PARFOR	01
Ed. Fundamental II	Letras – Inglês	01
Ensino Médio	Pedagogia – Esp. Psicopedagogia; Gestão e orientação Escolar.	01
Escola de Música	Pedagogia	01
Projeto Social	Ciências Contábeis; Teologia fazendo Letras –Português	02
Orientadora Social	Pedagogia	01
Coordenação Pedagógica	Pedagogia	03
Ed. Especial na Escola	Pedagogia fazendo Música PARFOR	01
APAE	Psicologia	01
Sem Atuação	Ensino Médio; Técnico em Música fazendo Pedagogia; Administração – Esp. Gestão de Pessoas; e, Pedagogia.	04

Tabela 03: Atuação na Educação e Formação dos Alunos  
Fonte: Dados da Pesquisa

Foram considerados candidatos para o curso FAE aqueles advindos de diversos campos de atuação, respeitadas as práticas de cada um. Por isso, foram aceitos no programa deste curso, profissionais de áreas diversas, que não somente os atuantes na educação básica (ex: orientadora social, coordenadora pedagógica, professor de inglês, entre outros, como se constata na tabela acima). Pode-se afirmar que o curso abrangeu um número significativo de profissionais de espaços diferenciados, apesar de não ter sido intencionalmente uma meta, ou mesmo, uma iniciativa institucional.

O interesse da FAE é preparar o professor para a escola básica; mas nota-se que a demanda por formação é uma necessidade significativa, promovendo resultados em outros níveis de ensino. Desta forma observou-se os alcances do curso além do nível básico. Foram contemplados os profissionais ativos no atendimento psicológico e educacional; ganhando novas perspectivas as próprias escolas de música, os projetos sociais e a educação especial.

Os quatro (04) entrevistados musicistas, não atuantes no campo educacional, indicaram em suas falas que a música na escola regular tem caráter diferenciado e que a formação básica é elemento mínimo para o exercício da profissão, a formação de nível superior. Nesse sentido, a FAE tornou-se uma alternativa promissora para promover as discussões sobre a importância do ensino de música na escola básica.

<sup>32</sup>A Licenciatura em Pedagogia é um dos cursos mais ofertado em Marabá e região, nas instituições públicas e privadas, com várias turmas por um processo seletivo.

Penna (2002), Figueiredo (2010) e Loureiro (2003) já haviam alertado que a escola básica constitui-se de outra perspectiva ou alternativa para o ensino de música, de caráter democrático, acessível a toda comunidade escolar; e que, para atender a estes objetivos, novas abordagens, metas e metodologias devem ser estabelecidos. Por isso:

...a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano – ou seja, seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola (PENNA, 2003, p.77).

Para alcançar um ensino musical, com conhecimentos que contemplem o ambiente escolar, é preciso um educador que conheça os caminhos e as possibilidades do ensino/aprendizagem, que entenda o contexto em que atua e que permaneça pesquisando com certa frequência. Isso só será possível se houver preparo, se o professor for formado numa perspectiva que englobe o fazer/pensar a arte. Se o professor traz esta bagagem de sua formação acadêmica, propiciará uma extensão sólida de seus conhecimentos adquiridos ao ambiente escolar, garantindo vivências ricas, o fazer musical e a aprendizagem.

No PCN de Artes do ensino fundamental II, há o reconhecimento de que as práticas de ensino de Arte apresentam níveis de qualidades tão diversificados no Brasil, que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o modelo estereotipado para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto expressão, sem introduzir outros saberes de arte (BRASIL, 1998 p. 29). O curso FAE/Música preocupou-se em desmistificar essas práticas, estudando os conceitos básicos, a exemplo das propriedades sonoras, dos elementos da música; de modo a educar os ouvidos e a percepção das sonoridades.

Esse aspecto foi confirmado na fala dos entrevistados que expressaram um respeito ao fazer musical e principalmente ao contexto amplo que precisa ser explorado. Constatou-se que ao mesmo tempo em que se trabalhava com os conhecimentos da teoria musical, interlocuções eram estabelecidas de forma a ampliar os conceitos estudados. Por isso, concorda-se que:

...o curso FAE tem promovido trocas de experiências, debates, interlocuções e favorecido um ambiente de encontro da diversidade cultural na sala de aula entre os participantes e professores ministrantes, implicando ainda em um movimento de estudo e reflexão em torno das questões que envolvem a arte na educação escolar. (FILHO, 2014 p. 50).

Essas ações são importantes para a concretização do ensino de música na escola. O fazer e os estudos na formação ultrapassam o ambiente e alcança o foco de maior interesse, o aluno da escola básica. Essas atividades são desafiadoras e requerem uma constante avaliação e reavaliação da prática exercida, para que não se estabeleça um modelo de ensino rígido, mas provoque a criticidade e o constante repensar sobre o fazer artístico.

Sobre o papel da música na vida de cada um, dos dezessete (17) alunos entrevistados na FAE/Música, nove (09) manifestaram um contato mais intenso desde a infância e/ou adolescência; seis (06) descreveram uma relação informal, sem estudos específicos; e dois (02), apontaram o contato com a música já na fase adulta.

Sabe-se de desde o ventre materno o ser humano tem um contato intenso com sonoridades e durante seu desenvolvimento esse contato se amplia. Brito (2003, p. 31) diz que é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando e tocando um instrumento. No entanto, essas relações não são suficientes. Loureiro (2003, p. 147) esclarece que o amplo acesso que se tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos ouvidos sem ser discriminada e sem a consciência de seus conteúdos.

Por isso a necessidade dos estudos específicos de música. Dos entrevistados que manifestaram os estudos de música anterior ao ingresso no curso FAE, todos indicaram que o fizeram nos espaços como igrejas, escolas de música, ONGs, aulas particulares ou a partir de atividades musicais com familiares. Não foram constatadas relações de ensino/aprendizagem a partir da escola básica; apenas foram anotadas experiências isoladas, como as que resultam de participações nas festividades escolares. Esse é mais um reflexo da significativa ausência dos estudos de música na escola.

A educação básica é o espaço adequado para a democratização do ensino de música. Neste ambiente educacional é que poderá acontecer atividades para promover um maior alcance de pessoas, e esta constatação leva à defesa da presença e permanência de profissionais qualificados. É preciso envolvimento nas ações, em políticas públicas e discussões que englobem o fazer musical. Por isso:

...só pelo compromisso com a educação e com a busca de caminhos para a democratização no acesso à arte e à música é que poderemos ocupar com competência e com práticas significativas os possíveis espaços educativos – inclusive a escola regular de educação básica. E somente desse modo poderemos de fato conquistar novos espaços de atuação e alcançar o reconhecimento social do valor da educação musical. (PENNA, 2007 p. 55).

É preciso incorporar a prática discursiva, “...ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996 p. 34). A mudança exige comprometimento, esforço, trabalho para transformar as situações precárias que se evidenciam. É preciso pensar, discutir, rediscutir estratégias para que a educação musical tome força na educação básica e que seus estudos sejam respeitados.

Não há como esperar uma grande receptividade da música na escola se a sociedade em geral desconhece a sua importância. Se com as demais áreas de conhecimento que constituem um tempo considerável na escola ainda há desvalorização, com a música não é diferente. A música ainda é vista como uma ferramenta para melhorar as outras disciplinas, nada mais que isso. O fato é que toda mudança causa certo desconforto, principalmente quando se desconhece as mudanças a serem feitas. A alteração na rotina, a reformulação do currículo e a inserção de um novo profissional, são questões que precisam de atenção. Nesse sentido:

...toda construção do novo é difícil, colocando em jogo não apenas romper a inércia e os padrões estabelecidos, mas também enfrentar o desconhecido e criar condições para mudanças que não sejam apenas de nomes e de discursos, mas sim transformações efetivas de práticas, de posturas e concepções (PENNA, 2007 p. 51).

A construção do novo trata-se de uma tarefa a ser exercitada, conversada, construída na coletividade e de maneira singular, respeitando as necessidades vigentes. Uma mudança sólida requer tempo para sua estruturação, seja na formação docente, nas pesquisas e na construção do currículo.

Ainda sobre o contato dos alunos entrevistados com a música, ressalta-se que dentre eles, quatro (04) aprenderam flauta doce soprano no curso FAE/Música e treze (13) já dominavam algum tipo de instrumento anterior ao curso, que são: órgão eletrônico, clarinete, flauta doce soprano e contralto, flauta transversal, piano, teclado, violão, violoncelo e sax alto. Exceto o órgão eletrônico, os instrumentos citados pelos entrevistados são ofertados em peso nas modalidades de ensino das escolas de música e ONGs do município de Marabá/PA, para crianças, jovens e adultos.

O domínio de um instrumento musical, sem dúvidas é um aspecto primordial para o desenvolvimento do curso, facilita a comunicação. O envolvimento dos músicos com os demais educadores sem conhecimentos musicais, a interação e a troca de experiências, foram enriquecedores para o processo formativo. Isso foi constatado no Trabalho Coletivo de Conclusão de Curso – TCCC apresentado pelos grupos. Composições foram realizadas, com harmonização e arranjos feitos por quem entende da área, apresentando uma perspectiva de

ensino democrático. A construção do produto final e o envolvimento dos alunos sem conhecimentos de música, foram trocas promissoras.

Constatou-se que quatro (04) professoras do curso FAE/Música eram clarinetistas, com formação feita na Escola de Música Maestro Moisés Araújo da Casa da Cultura de Marabá. Por ocasião de seus estudos na instituição, na década de 90, havia uma grande tendência a se ensinar instrumento para o sexo masculino, não sendo incentivado o ensino para o sexo feminino. Por isso, observou-se nesta época homens tocando tubas, saxofones, trombones. Algumas mulheres tocavam flautas e clarinetes. Na fala dos alunos entrevistados, que não dominavam nenhum instrumento, notou-se o prazer pela descoberta dos conhecimentos musicais e pela constatação da capacidade de aprendizagem de um instrumento, quebrando o mito da exigência de “dom” para a aprendizagem musical. Essa questão é fundamental para que no ambiente escolar, não sejam excluídas as tentativas de aprendizagem, e que a educação musical seja ofertada a todos os alunos, possibilitando a todos a prática e a vivência musical em sala de aula, como orienta Penna (2007) e Figueiredo (2010).

Loureiro (2003 p. 163) enfatiza que “qualquer pessoa pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática”. O desafio é oferecer condições favoráveis para que esse processo seja desenvolvido. Sem a prática e vivência musical em sala de aula, as ações se tornam repetitivas e não há perspectiva do novo, da descoberta.

A necessidade de formação foi um aspecto preponderante nas falas dos entrevistados. Em sua pesquisa sobre o curso FAE/Música, Oliveira (2014, p. 64) constatou a mesma situação, em que professores compartilhavam sentimento de insegurança, identificada por eles como resultado de uma formação básica repleta de lacunas.

Nesse estudo, onze (11) entrevistados manifestaram a necessidade imediata de formação em arte educação; já três (03), ingressam no curso por curiosidade, afinidade com as Artes e/ou desejo de relembrar os conteúdos. Dois (02) alunos revelaram a necessidade de atualizar seus conhecimentos; e, uma (01), por vontade de trabalhar a música na escola, notando que se tratava de uma pessoa com conhecimentos musicais, mas com a consciência de que a música na escola deve ter um tratamento diferente, com o entendimento da linguagem de forma ampla, sem a preferência do estudo individual de instrumento, carro-chefe das escolas de música.

A necessidade de formação compartilhada, detectada na fala dos professores, é um reflexo dos resultados do censo escolar dos últimos anos, que indicam a disciplina Artes como a mais defasada na Educação Básica; e que o norte e nordeste do país, como as regiões mais

necessitadas. No Pará, constatou-se que apenas o nordeste do estado conta com cursos de formação superior nas linguagens artísticas. Nesse sentido:

...a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporção que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores (INEP, 2009 p. 49).

A formação de professores é um impasse que deve ser discutido constantemente até que esses números sejam amenizados. Sem dúvidas a lei de obrigatoriedade é um passo importante para implementação dos conteúdos de música na escola. Essa questão foi constatada em unanimidade nas falas dos entrevistados, sempre com ressalvas a respeito do processo.

Está claro que a lei sozinha não fará mudanças, mas pode ser uma motivação para tomadas de decisões que influenciem significativamente na regularização dos estudos de música na escola.

As questões indicadas pelos entrevistados, a partir das questões elaboradas para constar nos questionários, foram apresentadas com base nos suportes teóricos. Estes suportes teóricos, descritos nos capítulos desta dissertação, incluíram temas sobre o papel da música na escola, a construção do currículo de música, do professor e da presença dos voluntariados. Tal descrição teórica serviu de base para a sustentação das discussões dos dados coletados.

É preciso indicar outra grande preocupação neste *Estudo de Caso*: é se o ensino da música pode tornar-se desinteressante ou mesmo ‘punitivo para os não talentosos’; e que as dificuldades de ensino aprendizagem advenham da falta de um professor preparado para seu ensino. A hipótese desta investigação é a de que o aprendizado musical resulta de práticas e vivências musicais que devem promover a transformação social, pois que resultam de criatividade e participação. Por isso, entende-se que:

A sistematização do saber – e não a chateação do saber! – é um dos grandes trunfos da escola para que as relações entre a arte produzida em sociedade e os estudantes não se configurem como relações ingênuas, passivas ou reprodutoras, mas sim, participativas e criativas – transformadoras! (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 53)

Com o profissional capacitado na escola, ações desse perfil serão possíveis e grandes embates serão amenizados. É preciso repensar o exercício do professor de Artes e não resumir sua prática à ornamentação do mural da escola, às festas comemorativas, às ações superficiais que não englobam o fazer/pensar sobre as Artes. Isso só será possível na medida em que

profissionais das Artes, com formação adequada para o exercício escolar, forem preenchendo seus lugares de direito.

Pela ausência do curso de Música em Marabá/PA e região, a graduação em Pedagogia tem sido uma das opções que os músicos Marabaenses encontram para ter acesso ao nível superior. Exemplo disso são as professoras do curso FAE, que cursavam Pedagogia e concluíram. Elas optaram pelo curso devido à ausência de formação superior em Música na região. Esse quadro vem se repetindo e muitos dos músicos Marabaenses possuem o título de Pedagogo, atuando no ensino da música. Na UNIFESSPA, com a nomenclatura ainda de UFPA pode-se constatar que, nos últimos sete anos, houve cerca de seis pesquisas (monografias) específicas em música; e outras pesquisas, com ações extencionistas, realizadas por bolsistas custeados pela PROEX<sup>33</sup>. Tratam-se de músicos fazendo pesquisa em Música no curso de Pedagogia. Essa questão também se repete em universidades particulares e na Estadual do Pará. No quadro de professores das escolas de Música de Marabá/PA, a titulação de peso é em Pedagogia, seguidos de outras graduações, técnicos e graduados em Música. Os professores de música totalizam cinco (05) professores no município.

Nesse sentido, com a carência de formação superior, o PARFOR entra no cotidiano do professor leigo com uma proposta formidável de formação. Dois (02) dos alunos entrevistados avaliaram o curso como fundamental, sem considerações a serem feitas. Já onze (11), apreciaram sua importância, mas apontaram para necessidades, como reformulação da política de ingresso, tempo de formação e a presença de testes de habilidades específicas. Os quatro (04) alunos restantes, não souberam responder sobre o programa por não saberem nada a respeito.

A política de ingresso e a presença de testes de habilidades específicas, sem dúvidas são aspectos que influenciam fortemente a formação do licenciado em Música. Nos capítulos anteriores, falou-se dessa perspectiva e isso foi constatado na fala dos entrevistados. Defende-se a importância do teste de conhecimentos musicais, porque não há ensino consistente de música na escola básica. Se este ensino fosse parte da realidade da comunidade de ensino, o vestibulando teria mais chances de passar no teste específico.

Quando o PARFOR/Música exclui a exigência de conhecimento específico da linguagem, outros problemas que poderiam ser evitados se manifestam, como no caso da Helena (entrevista 19) que ingressou no curso, mas teve que recorrer a professores de música

---

<sup>33</sup> Pró-Reitoria de Ensino Pesquisa e Extensão

de escolas especializadas para um estudo específico da linguagem, como reforço, para assim, concluir a graduação em Música.

Na fala da Helena, vê-se a denúncia de sua insegurança e a falta de domínio de um instrumento musical para ser usado em sua prática educativa. Expõe também a acelerada rotatividade das disciplinas ministradas, que não constituem um tempo sólido para discussões saudáveis e consistentes. Como ela mesma expressa, em sua fala sobre o tempo das disciplinas, uma semana é, sem dúvidas, um tempo surreal para aprender um instrumento musical. Esses aspectos atropelam os processos formativos que não engloba a complexidade do fazer docente.

Outros músicos que foram entrevistados, sujeitos do curso FAE/Música, falaram de seu contato com os alunos do PARFOR de Música. Eles ministravam aulas particulares (reforço) para ajudar os alunos durante o processo de formação proposta, objetivando amenizar as deficiências de formação musical dos conhecimentos musicais, uma vez que a formação superior requer pré-requisitos de conhecimentos iniciais da linguagem.

Apesar do grande impacto do PARFOR na educação básica, muitos professores ainda desconhecem o programa, suas oportunidades e as propostas de orientações básicas. Dos entrevistados, sete (07) professores desconheciam a existência do curso, já haviam escutado a respeito, mas não sabiam do que se tratava realmente. Dois (02) deles conheciam o programa, mas não ingressaram por haver outras prioridades; e um (01) ingressou no curso. Cinco (05) sujeitos da pesquisa foram descartados por não se adequarem ao perfil estabelecido pelo programa. É preciso haver um maior envolvimento das instituições educacionais na divulgação dos programas ofertados pelos órgãos públicos, para que situações como essas sejam evitadas. Dos órgãos públicos, é preciso visualizar com mais atenção às especificidades de cada região e atentar-se a construção justa de critérios celetistas. Dos alunos que foram barrados por não atenderem ao perfil do programa, ressalta-se a aluna Sandriana (entrevista 10) como caso especial.

A entrevistada, com formação em Pedagogia e com conhecimentos musicais, relatou um tempo significativo de atuação na educação da zona rural; e, que por motivos de mudanças para zona urbana, prestou um novo concurso, lembrando que as duas lotações aconteceu no mesmo município. Ao pleitear uma vaga no curso de Música, a entrevistada foi impedida de cursar por não contar com tempo significativo na prática educacional, estando ainda em período probatório do concurso em que foi aprovada inicialmente; e por ter sido remanejada para uma escola específica de Música (devido à necessidades de formadores musicais), sua presença não pode ser registrada no censo escolar, sendo esse um dos requisitos para o ingresso no PARFOR. Da mesma forma os demais sujeitos da pesquisa que pleitearam vaga junto com outros músicos

da cidade de Marabá, foram barrados por não haver registro no censo escolar, dentre outras questões.

Esse aspecto é contraditório porque a mesma aluna que pleiteou vaga no curso de Música e foi reprovada, conseguiu ingressar no curso de Dança, tratando-se da mesma instituição, Unifesspa campus de Marabá. Na fala do coordenador do curso FAE, outras situações incoerentes foram presenciadas na região, de pessoas com perfil inadequado ingressando nos cursos ofertados pelo PARFOR, sem maiores impedimentos. Identifica-se aí, que pode estar havendo prática de poder de certos agentes na política de ingresso no curso e a velha utilização do favoritismo, resultante das manobras ao sistema de acesso a programas públicos, com favorecimento a uns e a exclusão de outros.

Sabe-se da importância do registro dos professores no Censo Escolar, principalmente porque é a partir desses dados que decisões como a criação do PARFOR, podem ser concretizadas. Aliás, “...é importante para o delineamento das políticas de formação de docentes a existência de informações sobre a adequação do perfil profissional do professor à disciplina que lecionam” (INEP, 2009 p. 37). No entanto, é preciso respeitar e considerar a organização de cada espaço educacional, bem como os profissionais que atuam nela, ignorados pelo governo.

A burocratização no acesso aos programas é um fator que prejudica identificar as especificidades de cada espaço educacional. Como já expostos, a política educacional dos municípios brasileiros diferem muito. Ainda existem dificuldades para acatarem as orientações normativas da educação. Se em um estado há vagas de concurso público destinado ao professor de música, em outros, o mesmo cargo é destinado ao professor de Artes, com visão polivalente.

Em Marabá/PA até o momento desta pesquisa, não houve nenhum concurso público na história do município destinado ao professor de música para educação básica. O que se identifica é a presença de professores de escolas de música fazendo tarefas de extensão em escolas básicas; os agentes do programa Mais Educação atuando; os voluntariados; e os universitários fazendo pesquisa-ação e projetos de extensão na escola.

Se não há espaço para pleitear vaga na escola básica para ensinar música, como chegar a ter acesso aos programas de formação de professores destinados a ela? Esse foi um dos questionamentos feitos pelos professores de música do município quando buscavam por vagas no PARFOR de Música. Os critérios celetistas do PARFOR precisam enxergar o tempo/espaço/localidade das escolas, dos municípios, bem como as suas organizações.

Sem diminuir os resultados da turma concluinte do PARFOR de Música, mas levando em consideração as questões indicadas, pode-se supor que os professores de música atuantes na

escola básica, sem apoio do governo, teriam um melhor rendimento acadêmico se estivessem mais preparados para a tarefa. Esta preparação seria providenciada pelo acesso aos cursos de licenciatura em música, uma vez que o currículo desta formação de terceiro grau prepararia o professor da área para desenvolver estudos mais aprofundados da disciplina; ao entendimento dos termos técnicos e conceitos específicos; à proposição de pesquisas atualizadas; à promoção do envolvimento mais ativo nas práticas musicais do ensino na escola básica, enriquecendo sua tarefa profissional.

É preciso investir em políticas de formação de professores nos cursos de Artes. Não se pode admitir que ações como a que foi constatada em 2014 na cidade de Marabá se repitam, - de professores abandonando as Artes em prol de um Pacto pela Educação que exclui as Artes da escola, em prol das velhas disciplinas essenciais. Daí se as demais disciplinas estão sendo desenvolvidas com sucesso, pode-se abrir espaço para as Artes, caso contrário todo o tempo será destinado às disciplinas que não as de artes.

Decisões deste tipo de ações refletem o total desconhecimento sobre a importância do ensino da música para o benefício do desenvolvimento cognitivo dos alunos. A falta de cursos superiores, de profissionais com formação adequada abrem precedentes para que práticas como essas se repitam. Daí não há quem defenda a presença das Artes na escola, porque não sabem da importância, de argumentos legais e principalmente porque não há quem sustente as Artes na escola básica. Lamentavelmente as práticas do cotidiano escolar perpetuam o conceito de que arte é lazer e levam às ações observadas no contexto educacional, desprovidas de reflexões críticas relacionadas com a questão:

Prêmio por bom comportamento: “podem colorir o desenho”, “fulano pode participar da Quadrilha”, “vocês vão ter música nos intervalos”. Castigo por mau comportamento: “todos vão ter que decorar um poema de Casemiro de Abreu para próxima aula” ou “vão ter que se apresentar de qualquer jeito, na frente de todo mundo”. Cura: “O teatro Liberta os tímidos, a dança conserta a postura, a música acalma os impossíveis, colorir faz todos ficarem tranquilos”. Lazer: “Quem já terminou a lição de matemática pode colorir o desenho do livro”. Obrigação: “Ir ao museu é lição, vale nota, viu?”. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 40 e 41 grifo dos autores)

O ensino da arte pelo improviso torna-se frequentes e são desempenhados com naturalidade entre os educadores sem formação específica. Nelinho (entrevista 09), descreve a mesma situação ao expor que, em seu espaço de trabalho, a biblioteca é a tratada como a ‘masmorra’ (termo proferido pelo sujeito) da escola. Se há problema com algum aluno, a solução/punição é ler livros na biblioteca. Como alguém vai gostar de Artes, de Literatura ou

de qualquer área de conhecimento se o tratamento é depreciar a disciplina, ensiná-la como punição, agregando ao ensino sentidos e significados negativos? É certo que:

De modo geral, as escolas – e outras instituições paralelas ou substitutivas às escolas – têm uma grande dificuldade para lidar com o corpo e com o prazer; daí a arte vira prêmio, castigo, cura, lazer, obrigação e não forma de conhecimento. (*ibidem* p. 41).

É preciso valorizar os conteúdos específicos e considerar o ensino/aprendizagem de música importante. O aluno deve entender que estudar Artes é parte de processos formativos que são desenvolvidos em trabalhos significativos na escola; aprendendo que o prazer resultante da atividade artística advém das estratégias metodológicas acertadas. O que se observou dos dados mostra que o inverso acontece no cotidiano do aluno nas escolas. Karina (entrevista 17), compartilhou esta insatisfação. Para ela, não há reconhecimento e valorização das Artes pelos alunos. Isso acontece porque esse mesmo sentimento não é vivenciado pelos professores, pelo corpo técnico da escola, pais, sociedade; por isso ouve-se dos alunos que Arte não reprova, não é importante. Importante é aquilo que reprova. A falta de valorização é aprendida com o professor e o gestor.

O fato é que, no cotidiano das aulas de Artes, não dá pra exigir outro posicionamento da comunidade escolar. O é preciso fazer é lutar pela formação de arte-educadores, pela formação do músico licenciado. Deve-se exigir pela adequação do currículo da escola básica, incluindo a prática do professor de música e/ou artes capacitado; para gradativamente ver mudando esse quadro, dando uma nova identidade para as aulas de Artes e uma nova perspectiva para o ensino.

O educador deve atentar-se às suas limitações cotidianas e deve buscar por melhorias. O professor que percebe suas carências tem uma chance maior de problematizar, resolver ou amenizar as situações. Abaixo segue a descrição das respostas dos professores, entrevistados neste *Estudo de Caso*, quanto às dificuldades no processo educativo.

<b>Carência no Processo Pedagógico</b>	<b>Quantidade</b>
Falta de formação específica	04
Falta de material didáticos e recursos	04
Tempo para planejamento e descontinuidade das atividades	01
Valorização profissional e apoio Pedagógico	03
Valorização dos estudos de música na escola	02
Ensino de música para alunos especiais	01
Não tenho esse problema	01
Não respondeu	01

Tabela 04. Carência no Processo Pedagógico

Fonte: Dados da Pesquisa

A falta de formação e a falta de materiais são as variáveis mais indicadas. Descrevem as queixas dos educadores em relação ao exercício docente, seguido de valorização profissional e apoio pedagógico. Sabe-se que na ausência de materiais adequados, o educador deve improvisar e usar elementos no contexto em seu favor, enriquecendo sua prática educativa; mas como bem expressou a Karina (entrevista 17), essas práticas improvisadas não estão sendo suficientes, pois alunos têm acesso aos avanços tecnológicos, aos midiáticos e, resulta que, as aulas de artes se tornam pouco apelativas, pouco motivadoras, não acompanhando as descobertas das tecnologias.

Se não há novas perspectivas de formação de professores, de formação continuada e de investimento em material permanente, conseqüentemente, não haverá novas perspectivas de ensino atualizado e interessante na escola básica. As demais questões apresentadas pelos entrevistados é um reflexo da falta de compromisso dos poderes públicos com a educação, com o ensino de alunos com necessidades especiais, com o apoio pedagógico e a valorização dos estudos de música.

É certo que as escolas encontram dificuldades para acompanhar as mudanças da sociedade, os avanços das tecnologias, tendo em vista a proposição do pensamento crítico. Os problemas aparecem, interferem na rotina do aluno, mas a atenção tende a permanecer nos conteúdos da Provinha Brasil, do Enem, das avaliações que julgam a qualidade do ensino no país. Nesta perspectiva, a discussão sobre a importância do ensino das artes e da música torna-se assunto de menor importância.

No Pará, a forte presença das hidrelétricas, barragens e siderúrgicas são questões que merecem atenção, pois influem na vida cotidiana das pessoas. Diversas são as pessoas que mudaram sua perspectiva de vida em nome de um progresso que não chegou ao campo. Filho (2013, p.37) fala de pessoas que sofreram mudanças territoriais em 1980 por causa da construção da usina hidrelétrica de Tucuruí, alterando a perspectiva de vida, sendo que cerca de 700 mil nunca receberam qualquer tipo de indenização e que atualmente sofrerão novas mudanças pela construção de outra barragem. Melo (2015) denuncia a existência de comunidades no entorno de Tucuruí que não têm energia elétrica.

Questões semelhantes a essas e outras que se evidenciam na contemporaneidade, como a epidemia do *Aedes Aegypti*<sup>34</sup>, precisam ganhar força na escola. Essas ações devem acontecer na medida em que os fatos forem ocorrendo ou anterior a isso, de forma preventiva. É preciso conhecer os agentes que influenciam significativamente no modo de vida das pessoas, que decidem os rumos do país sem maiores discussões. Se o professor conseguir canalizar essas informações com os estudos específicos de sua disciplina, a escola sem dúvidas será um espaço de prazer, de pesquisas, de descobertas e principalmente de cidadãos ativos nas decisões da sociedade, que lutam por melhorias com consciência crítica de suas ações. Nesse sentido, "...a escola por meio da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade da qual ele vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a" (LOUREIRO, 2003 p. 181).

Das mudanças que o curso FAE/Música promoveu na reflexão e reconstrução da prática educativa dos alunos, nove (09) responderam que o curso desperta para o aprimoramento do fazer artístico, para o envolvimento nas ações de forma prazerosa. Esse aspecto é fundamental, pois se o professor, enquanto mediador do conhecimento, realiza-se nas suas descobertas, em seu fazer artístico e estende esta ação aos alunos, dificilmente as aulas de Artes serão conduzidas pelo tédio, por conteúdos que nada têm a ver com a comunidade escolar ou que sejam indefinidas e sem nexos. Por isso:

...o professor que vibra ao conhecer um novo livro, um novo artista, um novo museu; que se entusiasma ao descobrir outra faceta de seu artista predileto e ama revisitar com os estudantes seu repertório de trabalhos artístico conhecidos, sem dúvida terá muito mais a dialogar e a ensinar e estará certamente construindo conhecimento significativo com os estudantes. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 54)

Nelinho (entrevista 09), expressou essa situação ao compartilhar as experiências que são prazerosas com seus alunos. Observou que a formação continuada não é um aspecto que visa um retorno financeiro, mas uma prática educativa reformulada com um aperfeiçoamento do fazer docente, que facilita e melhora seu exercício enquanto profissional da educação. É claro entende que se deve buscar por melhorias salariais, mas esta procura não deve se constituir em um fim por si mesma.

Ainda, sobre as mudanças que o curso FAE/Música promoveu na reflexão e reconstrução da prática educativa dos alunos, seis (06) professores indicaram as estratégias no

---

<sup>34</sup> O Brasil vem sofrendo com a epidemia do mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor de diversas doenças com sequelas irreversíveis. Ver: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/links-de-interesse/301-dengue/14610-curiosidades-sobre-o-aedes-aegypti>

processo pedagógico, ressaltando a ação docente, os objetivos e os conteúdos específicos, similares aos argumentos de Penna (2002, p.19) sobre a música na escola. A autora apregoa que uma educação fundamental com maior alcance popular exige uma nova postura pedagógica para o ensino de música, distinta dos padrões tradicionais, ainda vigentes. Um (01) aluno não soube responder sobre esta questão e outro, ressaltou que os conhecimentos do curso não contribuíram apenas para a melhoria do contexto escolar, mas para sua atuação no campo da Psicologia, refletindo assim em uma nova perspectiva de prática de ensino.

O exercício de profissionais sem formação específica e/ou profissionais da noite no contexto escolar é um assunto que tem provocado diferentes pontos de vista, resultantes de olhares divergentes. Por um lado, há dificuldades demanda por licenciados para atuarem na educação básica, o que torna o músico amador em alternativa imediata para suprir o quadro de professores das escolas. Por outro, há os envolvidos que têm dificuldades de compreender como ensinar música no ambiente escolar.

Dentre os alunos entrevistados, seis (06) relataram que a prática de músicos na escola, que relegam o ensino a segundo plano, é um problema para a educação musical, tendo em vista diversos motivos. Entre estes motivos, são feitas as queixas sobre a falta de conhecimento dos processos metodológicos da música, a regência de classe que resulta na falta de domínio da turma, a falta de planejamento adequado, a rigurosidade metódica tendo como base o ensino puramente Teórico da disciplina; e alguns estereótipos, como a velha desculpa de que só aprende quem tem ‘dom’ para a música, exemplificado pelas ações de testes específicos para a participação do aluno nas atividades musicais da escola. Em geral, as seis (06) falas indicam o que foi constatado por Marques e Brazil (2014), de que há professores que trabalham com a repetição exaustiva sem compreensão, sem formação de rede de relações, sem fundamentação teórica apoiando-se na justificativa de que os estudantes não têm técnica, são vistos como material humano fraco e precisam aprender na raça. É certo que “...o sentido da experiência está na qualidade e não na quantidade de práticas musicais” (LOUREIRO, 2003 p. 155). Essas ações são prejudiciais e inibem o prazer pelas Artes, o entendimento da linguagem e as relações com a sociedade.

...não adianta obedecer a regras de organização e articulação, transmitidas pelo professor como se fosse um código, sem estabelecer o elo com o significado, o que é fundamentalmente importante para a configuração da linguagem artístico-musical (*ibid.*, p. 169).

A falta de conhecimentos específicos sobre os processos educativos pode resultar em situações semelhantes. Em geral, a preocupação do músico que entra no contexto educacional, sem experiências em espaços educativos é a de ensinar uma boa técnica que resulte em um bom som, uma música boa de ser ouvida. Ele quer transmitir o seu exercício para os alunos sem estabelecimento de processos que levam ao ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva, o ensino da música torna-se o objeto secundário de suas ações e as dificuldades dos alunos não são observadas.

Penna (2010, p. 53) enfatiza que a música por si só não soa, mas ela representa sons, que só se concretizam quando se ligam efetivamente a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva, que ao ser lida, pode soar na cabeça. Geralmente, músicos que se tornaram educadores sem formação pedagógica, aprenderam para atuar em bandas, orquestras e em escolas específicas de música. Eles sabem dos conhecimentos musicais, das técnicas, mas apresentam grande dificuldade nas abordagens metodológicas e na percepção do aluno. A tendência é repetir o ensino a que ele foi sujeito, reproduzindo na escola básica a educação que obteve na escola de música. Sobre isso, Feres (1989, p. 03) destaca questões relevantes da prática educativa de crianças em escolas de música, tendo algumas delas o virtuosismo como objetivo principal.

Até bem pouco tempo, quando uma criança começava a estudar música, já o fazia com o estudo de um instrumento. Uma comparação grotesca seria dizer que era o mesmo que estudar datilografia sem saber ler e escrever. Às vezes, com o objetivo de ganhar tempo, há pais que colocam seus filhos em curso de instrumentos sem que eles tenham uma preparação anterior. Não é raro acontecer que, após algum tempo, quando o entusiasmo inicial estiver passado, esses pais se queixam de que seus filhos estão desestimulados e sem vontade de estudar. Essa falta de interesse será até muito natural; que criança gosta de ficar sessenta minutos seguidos ao lado do professor, tentando, ao mesmo tempo, ler notas, sentir a afinação do instrumento, contar tempos, ficar numa posição correta, e ainda tentar relaxar seu corpo para tocar? Seria bem melhor para ela estar num grupo cantando, criando, brincando e aprendendo. Quando essa criança estiver musicalizada, estará em condições de ler, tocar, relaxar, e ainda interpretando a música que está tocando. Aí então, ela não sentirá o passar das horas, pois estará acostumada a fazer tudo isso sem esforço (FERES, 1989, p. 03).

A falta de formação pedagógica e de conhecimento do aluno enquanto sujeito da ação, resultam em práticas educativas equivocadas. É claro que o ensino de música para crianças se difere da educação de jovens e adultos. A linguagem, o método, os conteúdos e objetivos devem respeitar as fases de desenvolvimento do ser humano e seu modo de perceber o mundo. Isso

não significa que enquanto criança os conhecimentos serão superficiais, fracos e desprovidos de seriedade porque estão envolvidos com brincadeiras.

Aliás, por muito tempo a brincadeira “era considerada quase sempre como fútil, como única utilidade à distração, para o recreio” (BROUGERE, 2004 p. 90). Sua perspectiva foi mudando e novas abordagens foram estabelecidas. O brincar tem sido uma rica ferramenta para o desenvolvimento educativo de crianças, sendo orientados pelo RCNEI e os PCNs do Ensino Fundamental I, como elemento importante para o processo. Através da brincadeira a criança aprende a compreender, dominar e produzir situações singulares, “...brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”(ibid, p. 100). Por isso a necessidade de se estudar o modo que o ser humano tem de se relacionar em suas diversas fases de desenvolvimento.

Ainda sobre a atuação de músicos nas escolas, dois (02) sujeitos da pesquisa destacaram que é importante, sem maiores considerações; e, oito (08) ressaltaram a necessidade por não haver licenciados em número suficiente para atender à demanda. Falou-se dos cuidados com os artistas, do acompanhamento pedagógico para sua ação docente e de sua rica contribuição para o espaço escolar. Fica claro, que:

...ao pensarmos a função da arte na escola como articulação de linguagem e forma de conhecimento, entendemos que os voluntários, artistas, os bem intencionados em geral não deviam ocupar o lugar do professor de arte, que é um profissional da Educação. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 48)

Entende-se que a utilização de profissionais sem a diplomação em licenciatura é uma solução imediatista, tendo em vista que há necessidade por educadores musicais, é preciso o envolvimento e compromisso do poder público para indicar soluções consistentes. Urge a implementação de uma formação pedagógica básica para os professores que atuam de maneira provisória nas escolas, de modo a amenizar os improvisos e equívocos que cometem.

Um dos entrevistados expressou que os músicos na escola levam para a sala de aula somente prática e conhecimento de vida, sem se aprofundarem nos assuntos ou fazerem as inter-relações da sua disciplina com os outros saberes. Não se pode negar que as experiências musicais de vida contribuem para o espaço educacional. Aliás, diversas são as pessoas que estudam música e que não foram introduzidas no ensino por um contato formal. Penna (2003) fala dos vários artistas, principalmente da música popular, que independem da leitura e escrita formal e estão atuando como músicos na comunidade. Ela cita, como exemplo, a experiência de Djavan que enquanto compositor, arranjador, cantor e instrumentistas alcançou prestígio no

exterior sem a formação acadêmica. Mas isso não o autoriza a ensinar nas escolas. No entanto, é preciso sistematizar essas informações para que não existam ações equivocadas na escola. Ser músico é uma coisa, ser músico professor é outra. Assim, a:

...sala de aula não pode virar palco de exibicionismo por parte do professor, menos ainda um lugar de depósito de suas frustrações. Acima de tudo, a sala de aula deve ser um lugar significativo de conhecimento, de articulações da arte. Nesse sentido, o fazer/ler/fruir do professor é mais que uma possibilidade, é uma necessidade. (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 55)

A formação para o exercício na escola básica objetiva direcionar o educador em suas ações, é o preparo mínimo para o desenvolvimento de suas atividades e se torna fundamental para se ter clareza dos assuntos a serem abordados, de modo a promover conhecimentos significativos. As histórias de vida são riquíssimas e devem ser compartilhadas no ambiente escolar dentro um contexto organizado, com objetivos e fins a serem alcançados. Estas histórias de vida podem ser incorporadas no planejamento do professor e levar ao fazer/pensar sobre a arte; caso contrário, as ações exemplificadas pelo professor podem promover somente a troca de vivências, sem avanços nos conhecimentos artísticos.

Ao tratar do currículo com os alunos entrevistados, quatorze (14) deles destacaram a importância de valorizar os saberes da terra e expandir os conhecimentos. Duas (02) pessoas enfatizaram a criação de um instituto para oferecer formação consistente e contínua para os professores, com o acompanhamento do desdobramento de sua prática educativa. Uma (01) pessoa destacou a importância de se ensinar a história da música ocidental, bem como as manifestações musicais, com a evolução e as descobertas.

A necessidade de abranger as características regionais é um aspecto pontuado na LDB, que atribui aos sistemas de ensino a visualização das características regionais e locais (BRASIL, 2014 p. 19). Apesar de ser um discurso bastante presente na fala de educadores, nota-se que há dificuldade para sistematizarem as informações e falta posicionamento crítico as questões expostas pela sociedade. Loureiro (2003, p. 147) alerta que a falta de vivências no ensino/aprendizagem tendo em vista o contexto em que estão inseridos, leva os alunos a se tornarem meros executores de tarefas no cotidiano, tendo silenciados e alienadas as realidades exterior à escola. E não é isso que se quer ver.

A dificuldade para os professores ainda persiste em seus posicionamentos críticos. Não ensinam a observação da própria realidade e as verdades que lhe são apresentadas são subestimadas. As mudanças constantemente sofridas não fazem parte do cotidiano escolar porque os conteúdos da escola ainda não levam em conta as redes de relações dos alunos. Aliás,

as formações superiores também encontram dificuldades semelhantes: as de explorarem os conhecimentos musicais de vida relacionando os mesmos com os conhecimentos promovidos pela academia. Trata-se aqui de identificar os problemas resultantes entre teoria e prática. Por que será que alguns musicistas, que foram introduzidos de maneira informal à prática musical encontram resistências para ingressar nos cursos superiores? Ressalta-se que:

...o ensino formal de música – seja no curso de Educação Artística ou em outros não está sendo capaz de canalizar esses interesses ou de estabelecer relações com essas experiências de vida. Cabe, então, questionar a distância entre a música que faz parte da vida cotidiana e a concepção de música que norteia os cursos superiores, assim como as metodologias de ensino correntes nesses cursos (PENNA, 2002 p. 16).

Essas são questões que necessitam de mais investigação estudo, que poderiam levar à constantes avaliações, reformulações de propostas e pesquisas que nos ajudem a compreender os fenômenos e lançar estratégias de ação. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, exige pesquisa, exige interesse em saber qual o conhecimento construído pelo aluno e daquilo que ele pode alcançar através dele. “A prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 1996 p. 143).

Questionou-se aos entrevistados, sobre a solução para se pensar a construção de uma proposta para combater a deficiência de formação de professores de música na educação básica. Quatro (04) dos entrevistados indicaram a criação da licenciatura em Marabá, que não seja pelo PARFOR, mas de maneira regular, alcançando dessa forma, um maior número de interessados. Três (03) sujeitos compartilharam a importância da criação do curso de Música, mas ressaltaram a necessidade de se manter cursos de formação como as FAEs.

Uma (01) pessoa falou da necessidade de reunir os professores da rede e, a partir disso, indicar estratégias para amenizar a situação, tendo em vistas suas carências. Dois (02) dos sujeitos falaram da necessidade de divulgação dos programas de formação de professores e da orientação para os profissionais nas redes de ensino, considerando a frequente perda dos prazos por falta de informações adequadas. Dois (02) dos entrevistados ressaltaram o incentivo à formação inicial e continuada, especialmente na área de Música.

Uma (01) pessoa indicou a necessidade de reavaliar o perfil dos alunos que ingressam no PARFOR de Música; um (01) sujeito falou da falta de interesse dos artistas por formações educacionais, buscando apenas pelas formações que aperfeiçoam seu exercício enquanto músico, enquanto artista; um (01) entrevistado ressaltou a importância de incluir estudos sólidos sobre a educação musical de crianças com necessidades especiais nas formações de professores

existentes; e por último, uma (01) pessoa falou da necessidade de vivenciar experiências práticas nas formações iniciais e continuadas.

Muito são os problemas que cercam a formação docente, sejam o acesso à primeira graduação, à formação continuada, bem como suas estruturas, à educação especial e à organização do currículo. O que se deve ter clareza é que esse é um processo gradativo e que os educadores precisam ser ouvidos; eles precisam expressar os problemas que fazem parte de seu contexto para que sejam problematizados, e a eles atribuído solução. Sabe-se dos avanços na formação de professores nos últimos anos.

Uma questão sempre relevante nas políticas educacionais é, certamente, a formação inicial e continuada dos professores. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PED), a qualificação do docente constitui um de seus pilares de sustentação, com a criação do piso salarial nacional para o professor e o estímulo e a ampliação do acesso dos educadores à universidade (INEP, 2009 p. 25).

Há muito que se melhorar e para isso é preciso envolvimento ativo dos educadores nas tomadas de decisões sobre os rumos da educação no país. Constata-se que o Ministério da Educação tem promovido diversas atividades para ouvir o educador e suas propostas para o aprimoramento do ensino na escola básica. Atualmente, fala-se da construção da Base Nacional Comum Curricular<sup>35</sup> com o intuito de estabelecer conteúdos a serem ensinados de maneira igualitária nas escolas brasileiras, respeitando as características regionais. É preciso que o educador, dentro de suas limitações participe dessas ações, expresse suas idéias e seu ponto de vista acerca dos assuntos a serem desenvolvidos na escola. É importante que ele fale de seu contexto e suas perspectivas de ensino. Defende-se a idéia de que:

...não se pode propor uma maneira única de organizar o currículo, principalmente porque a organização do conhecimento não admite regras universais. Sempre será necessário observar que a ordenação do material a ser ensinado não pode ter uma forma única. Isso significa que, diante da multiplicidade e da variedade de informações a que estão expostos crianças e jovens, um dos objetivos da educação para apreensão da cultura musical é encontrar o fio do condutor, o problema, a ideia-chave que sirva para que alunos estabeleçam correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida (LOUREIRO, 2003 p. 177).

---

<sup>35</sup> Trata-se de uma proposta para determinar um currículo mínimo para todas as escolas das escolas de educação básica do Brasil. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)

Assim, fica claro que se trata de uma Base Curricular e não, de um modelo a ser seguido; e é bom ver a abertura que está sendo dada ao educador para construir essa proposta. O currículo deve ser entendido em sua complexidade de rede de relações, construído coletivamente, sem aspectos deterministas. Entende-se a necessidade da construção de uma base comum curricular, para se estabelecer expectativas quanto aos resultados do aluno que conclui determinada série, aos conhecimentos construídos por ele, bem como no aperfeiçoamento das formações de professores.

## 5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse *Estudo de Caso* analisou os processos formativos do curso FAE/Música, de modo a entender as estratégias que arte-educadores do sul e sudeste paraense, sem formação adequada, vêm estabelecendo para o desenvolvimento de suas atividades na escola básica. Falou-se na perspectiva da construção do currículo de música; dos meios para formação docente, da música enquanto ferramenta e objeto de estudo na escola, bem como das situações que decorrem do contexto.

A abordagem de coleta de dados e de análise foram qualitativas. Os materiais das análises consistiram das falas dos sujeitos entrevistados, resultantes em entrevistas *semiestruturadas*, e dos documentos coletados no acervo do curso FAE/Música, em que foram discutidos os dados, tendo como base os referenciais teóricos da área e as pesquisas já realizadas sobre o curso. Dados dos registros do INEP sobre o andamento da educação no país, em suas diversas esferas - ensino básico e superior – foram primordiais para o desenvolvimento desse trabalho. Aliás:

...resta lembrar, que somente a constituição histórica possibilitará a exploração de todo o potencial das informações ora coletadas. O aporte de novos dados sobre o corpo docente da educação básica traz elementos importantes para o aperfeiçoamento ou a reestruturação de políticas de formação continuada, de promoção da qualidade de vida e das condições de trabalho dos docentes (INEP, 2009 p. 49).

São esses resultados que podem indicar os rumos das políticas educacionais para a educação básica. É estudando o passado e analisando o presente, que se torna possível elaborar propostas por melhorias para o futuro do ensino. É importante ressaltar que os resultados desse estudo compõem um material rico para nortear mudanças e desdobramentos de ações relacionadas ao ensino de Artes em Marabá e região. Através dele pôde-se visualizar conjunto dos educadores musicais do território estudado, o desenvolvimento de suas atividades e suas carências no âmbito educacional, quer seja na escola básica ou nos demais espaços que trabalham com o ensino de música. Os resultados desse estudo podem reafirmar a necessidade da licenciatura em Música no sul e sudeste do Pará, assim como nas outras regiões do estado que não têm acesso à capacitação.

O ensino de Artes na escola básica ainda é um grande desafio e, com respeito à música, a questão se intensifica. O exercício de professores assumindo disciplinas que não as de sua formação básica é o que tem assegurado o ensino das Artes na escola. Esse é um quadro precário

atribuído à falta de significativa oferta de cursos superiores nas localidades com grande demanda por profissional de arte e de música. Constatou-se que:

Os professores lotados para o ensino de arte no município de Marabá, bem como seu entorno, tratam a improvisação das aulas de artes como algo natural. No que diz respeito à formação de alguns professores que lecionam arte na escola, educação básica, geralmente, tem licenciatura em Letras e os do Ensino Fundamental, séries iniciais, não possuem nenhuma formação em arte, mas têm a obrigação de trabalhar o conteúdo de Arte na escola (FILHO, 2014 p. 46).

É incoerente exigir um ensino para o qual o professor não se capacitou. Os estudos detectaram professores trabalhando sem formação específica para o ensino das Artes na escola. Consideraram-se os estudos já realizados na área e os registros do censo escolar. Foi possível identificar equívocos, improvisos e o corrente fluxo de professores experimentando o ensino de Artes e logo os abandonando por falta de formação adequada. Constatou-se que a formação ofertada pelo curso FAE tem promovido ações significativas sobre ensino de Artes. Iniciativas desse tipo, apesar de paliativas, levam ao entendimento de que há preocupação com a formação de arte-educadores para escola básica. No entanto, trata-se de uma proposta isolada, regionalizada, que atende o sul e sudeste do Pará. É preciso ampliar as ações para efetivamente atender à demanda em todo território brasileiro. Mais do que esta proposta, imprescindível aumentar as ofertas de curso de licenciatura em música nas diferentes regiões do país.

As Artes lamentavelmente ainda são as disciplinas menos ensinadas na escola básica e com o menor número de professores qualificados atuando na área, - é o que aponta os registros do censo escolar dos últimos dez anos. Penna (2002), Loureiro (2003), Figueiredo (2010) e demais autores têm feito estudos para entender como e o que se ensina nas escolas de música do país.

Inúmeras são as pesquisas que comprovam a eficácia da música nos processos educativos. Estudos sobre pesquisa em música organizados em livro por Leão (2013) apresentam diversos resultados a esse respeito. Vieira, Gonçalves e Leão (2013, p. 20) comprovaram a eficácia da música no processo de alfabetização. Prado, Gonçalves e Leão (2013, p. 23) confirmaram a influência da música na produção textual e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem da escrita. Prado, Gonçalves e Leão (2013, p. 32) estudaram a cognição de bebês acerca do papel da música na comparação da vida intrauterina e pós-natal e os resultados na linguagem e leitura. Os autores consideraram que a experimentação da música

promove resultados que poderão contribuir para linguagem verbal dos bebês, dado os balbucios que foram observados.

A música enquanto disciplina independente no currículo é comprovadamente indispensável para alcançar resultados que podem ser observados no desenvolvimento cognitivo das crianças que a aprendem. Os processos de ensino/aprendizagem musicais podem ser considerados exemplos de resultados modelos de metodologia específica de uma disciplina no ambiente escolar, das creches ao ensino médio, com objetivos estabelecidos *a priori*, seguidos de resultados observáveis. Defende-se, com segurança constatada por pesquisas, que o seu ensino de forma interdisciplinar (com as demais áreas de conhecimento), trazem vantagens para os processos educativos. Mas não se abre mão de seu ensino enquanto objeto de estudo na escola, como disciplina independente e com ementas específicas da área. É preciso encarar o desafio e mudar gradativamente o modo de perceber e vivenciar as Artes na escola, e que esta percepção deixe de resultar da constatação de que arte não é importante na escola, associando-a aos momentos considerados insignificantes no cômputo geral dos resultados obtidos. Entende-se que:

A presença da arte na escola diz respeito, primordialmente, ao conhecimento, a percepção e a experimentação das diversas linguagens e suas possibilidades de produzir sentidos e leituras de mundo. A presença da arte na escola como área e conhecimento, se trabalhada com metodologias próprias, pode, de fato, estabelecer relações diferenciadas entre os alunos e meio social em que estão inseridos, mas não é somente esse o seu objetivo. Dança, poesia, teatro, artes visuais e música são visões de mundo, formas de pensar, produzir e discutir ideias e sensações no/do mundo e é isso que torna a arte área do conhecimento nas escolas (MARQUES e BRAZIL, 2014 p. 42).

É nesse sentido que as Artes não podem ser despercebidas, diminuídas, agregadas de sentidos e significados estereotipados. É preciso defender seu ensino na escola como linguagem de compreensão e expressão de mundo. Essa realidade só será possível na medida em que profissionais capacitados forem ocupando seus lugares e mudando esse quadro.

O PARFOR é uma alternativa louvável que, apesar de suas limitações, apresenta números positivos relevantes sobre a formação de professores. Observou-se em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos e 12.103 professores já concluíram sua formação. Apesar dos números promissores, encontra-se o mesmo problema sobre a formação do professor de música.

De acordo com o relatório<sup>36</sup> de andamento do curso do PARFOR, fornecido em 2013 no Pará, apenas a UFPA, no nordeste do estado, contempla o curso de Música com três turmas. A diferença é grande se comparado aos demais cursos (Letras, Pedagogia, Matemática, Geografia e História) que têm cerca de quinze a vinte turmas nas universidades do estado, as federais e a estadual.

Por um lado, ainda se evidencia a ausência de educadores musicais, mas por outro, é bom ver que as demais disciplinas da educação básica estão ganhando professores habilitados para exercerem suas atividades. Novos dados afirmam o crescente fluxo de professores em capacitação na região estudada, sendo essa a maior do país.

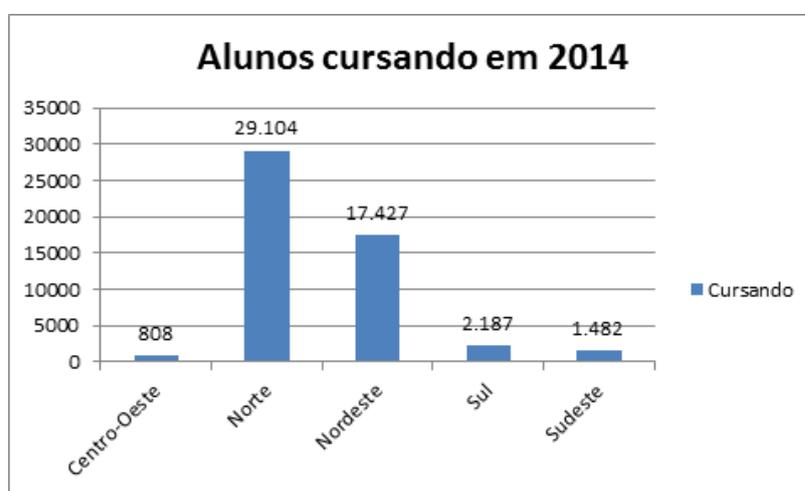


Gráfico 01 – Alunos cursando o PARFOR em 2014

O norte e o nordeste brasileiro mais uma vez destacam-se nas capacitações de seus professores, amenizando assim, os registros no censo escolar em relação à formação docente. Sabe-se que o PARFOR é uma proposta imediata para tratar do problema da formação de professores para escola básica. Observando de maneira geral, o programa poderá resolver o problema por um determinado tempo, mas à medida que os professores capacitados forem se ausentando do espaço escolar a necessidade de novos formadores será evidenciada novamente.

Por isso, defende-se a criação de cursos efetivos e contínuos, que ofereça para sociedade uma quantidade de professores compatível com a demanda das escolas básicas. Bastam de educadores assumindo disciplinas que não as de sua formação, de problemas que se repetem por causa de soluções paliativas. Sabe-se das dificuldades e que esse é um processo de solução

<sup>36</sup> Relatório dos Cursos em andamento do PARFOR. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

a longo prazo; mas se for requerido a criação dos cursos de Artes nas universidades públicas, de acesso gratuito, poder-se-á garantir o fim das disparidades do sistema de ensino público, uma vez que mais egressos estarão assumindo as disciplinas altamente demandadas e não ofertadas na atualidade.

Com professores capacitados, novas perspectivas de ensino poderão ser constatadas. A educação musical na escola básica depara-se com inúmeros desafios: “...educação em música não é algo pronto, mas, antes, uma construção histórica carregada de sentidos” (OLIVEIRA, 2011 p. 77). Por isso, é preciso propor um ensino que estabeleça rede de relações, que não se isole em um universo alheio ao que se vive. Loureiro (2003 p. 157) fala da necessidade de reavaliar o papel da música na escola básica, bem como a sua finalidade educativa, caso contrário, a prática estará condenada a permanecer fora dos muros da escola. Dessa maneira:

...seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodologicamente adequada para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto o grande desafio. (PENNA, 2002, p. 18)

Essa prática é uma atividade que precisa ser exercitada; não há como estabelecer caminhos para o sucesso, mas existem possibilidades para práticas educativas bem-sucedidas. É preciso reinventar-se, aprender a trabalhar com críticas que avançam em novas perspectivas. Loureiro (2003, p. 165) defende que as críticas e os questionamentos devem ser encarados como essenciais e fundamentais para o aprendizado do novo, assim como um constante aprimoramento e uma constante busca da renovação.

A ausência de profissionais capacitados para defender a educação musical na escola básica é um dos grandes pontos que tem influenciado o cenário. Penna (2002) vem estudando a área e apresenta argumentos consistentes sobre o assunto. Esse aspecto nos remete a uma questão que Snyders (2008, p. 26) vem indicando: que existe más condições de recepção e estas constituem, sem dúvidas, uma das razões pelas quais a escola tem se mostrado tão reticente em relação às obras-primas musicais e tem dirigido seus esforços estéticos em outras direções. Não há como negar que:

...a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a

enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los (PENNA, 2008 p. 63).

Por isso a necessidade de reavaliar as ações, os conteúdos, as discussões e o modo de fazer/fruir a música na escola. As formações do curso FAE têm proposto um comportamento semelhante para essas questões. O curso é desafiador e trabalha com experiências práticas mudando o papel da Arte na escola. Filho (2014, p. 44) ao tratar das FAEs diz que o espaço potencial é o espaço do exercício da criatividade – do brincar – e da experiência cultural acumulada como repertório de vivências na sociedade local, especialmente dos amazônidas.

O FAE/Música, em específico, promoveu mudanças no modo de perceber o ensino e a apresentação musical na escola, na promoção do trabalho em cooperação e forma interdisciplinar, na perspectiva de valorizar os conteúdos das áreas envolvidas; promovendo sugestões para futuras pesquisas, tendo em vista o aprimoramento do fazer docente. Apesar do desdobramento da prática educativa ter repercutido nos locais de trabalho onde os educandos participantes do curso PARFOR atuam profissionalmente, e no contexto da escola básica, os problemas das aulas de artes ainda se evidenciam fortemente.

Silva (2013) e Oliveira (2014) descrevem em sua obra uma situação que foi confirmada na fala do coordenador do curso FAE e entre os alunos, que se refere à carência de profissionais efetivos para o ensino das Artes, que resulta em mudanças constantes no quadro e quantitativo docente da disciplina. Esta realidade se confirma se for observada a demanda dos professores pelas capacitações das FAEs; no entanto, não permanecem por longo tempo com a disciplina de Artes; e, no máximo, trabalham por um ou dois anos e logo abandonam o compromisso tendo em vista as prioridades que forem surgindo no ambiente escolar. Este comportamento não se repete se estiverem ligados às escolas específicas de música e aos projetos sociais.

Esse é o aspecto que foi bem enfatizado na fala de Nelinho (entrevista 09), da constante descontinuidade dos professores nas atividades educacionais. Não há rigurosidade naquilo que se propõe a fazer, principalmente quando há mudanças de governo. Atualmente, a educação do município de Marabá sofre grandes impactos<sup>37</sup>, dada a insegurança na falta de apoio do poder público ao trabalhador; e a perspectiva é de dificultar o exercício docente, bem como suas prejudicar as relações de trabalho. É preciso observar e condenar ações que levem às mudanças

---

<sup>37</sup> Os professores da prefeitura de Marabá/PA, em fevereiro de 2016, encontram-se em greve por tempo indeterminado devido ao reajuste e diversos cortes que o atual prefeito decidiu fazer no plano de carreira já aprovado. Na mídia a justificativa do gestor é que se pagarem os professores a cidade para, alegando que os gastos ultrapassam o orçamento do município, sendo a verba do Fundeb insuficiente para manter a folha de pagamento. Ver mais: Correio: o jornal de Carajás. Marabá/PA. Ano XXXIII – Edição 2.941, p. 08, 20 e 22 de fev. 2016.

governamentais que prejudicam o trabalhador em educação, que o compromisso com a educação esteja acima das diferenças partidárias.

Entende-se que compreendidas as diferenças entre as áreas e com o olhar fixo no progresso da educação, muitas atividades poderão sustentar-se se forem exemplos de sucesso e os planos de ações escolares terão um rendimento significativo. As artes consistem e resultam em um conjunto de conhecimentos que refletem a compreensão de mundo. Defender seu ensino na escola básica, especificamente indicando o ensino musical, é mais que uma necessidade, é uma atividade fundamental para amadurecer a percepção auditiva, estabelecer senso crítico e promover um universo de conhecimentos específicos.

É observável a forte exposição que o ser humano tem à música nos ambientes em que se envolve e que o consumo de música nos dias atuais é inevitável dadas às influências do mercado; mas apesar disso, concorda-se com Loureiro (2003) que esses contatos não são suficientes. Esta exposição define-se como uma exposição à sons que não são entendidos de forma consciente, uma vez que o ouvinte não necessariamente entende o que ouve. A apreciação musical destes ouvintes não é garantida. Aliás, tem sido uma situação comum o ouvinte compartilhar o gosto a partir daquilo que está sendo imposto pela mídia, sem qualquer critério seletivo. Por isso:

...se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguimos nos furtar à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés de valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que conhecê-lo (ADORNO, 1983 p. 165).

Não é o gosto que está em questão, mas a necessidade de aprimorar a escuta, ter contato com outras sonoridades alheias ao contexto, estudar o próprio ambiente e expandir os estudos em educação musical. Daí o gostar de uma música estará constituído de sentidos e significados atribuídos por um pensamento crítico, independente, capaz de apreciar o que está sendo apresentado na mídia.

O Pará é um estado rico em recursos naturais e inúmeras são as empresas que fazem explorações, sejam nos minérios, nas madeiras e usinas. O incoerente é que essa mesma riqueza não acompanha o desenvolvimento territorial e os alunos sequer desconfiam disso. Em Marabá/PA os conflitos agrários são constantes e os estudantes encontram dificuldades para entender desses processos, do constante derramamento de sangue e da impunidade que se

perpetua. Cidadãos ativos e incisivos nas ações cotidianas precisam ser trabalhados na escola básica. Desconfiar, questionar, lidar com críticas e criticar é uma necessidade que deve apontar para novas descobertas, novas conquistas e avanços. Nesse sentido, a música pode contribuir na escola desempenhando um papel desafiador: - o de instigar o aluno em suas ações, uma vez que ensinar música pressupõe ensinar através da vivência, da tentativa e do erro, da observação e transformação da realidade sonora, da improvisação e solução de problemas em sala de aula. Por isso:

Alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, que apresentam superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem, precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, mesclando estilos e procedimentos, proporcionando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo (LOUREIRO, 2003 p. 14).

Essa é uma tarefa desafiadora para o professor, que só poderá trabalhar dessa maneira se tiver experimentado situações semelhantes em sua formação de terceiro grau, nas licenciaturas, ou mesmo nos cursos de capacitação continuada. O professor ao trabalhar com a crítica deve exercitar a capacidade de ser original, flexível e fluente na produção de seus pensamentos e propostas; apresentando questões de forma construtiva. Caso contrário, as ações serão apenas um discurso morno, mais teórico do que prático, sem grandes impactos no aluno. Freire (1996, p. 30) diz que “...ensinar exige criticidade, exige respeito ao contexto do aluno, exige escuta”. Se a academia não proporcionou atividades semelhantes, que provoque enquanto aluno e futuro formador, dificilmente essa prática será realizada na escola. Não há como exigir algo que nunca foi experimentado, que não se sabe fazer. Quem ensina música tem que, além de saber fazer música, saber sobre metodologias ativas de educação musical para que se garanta que o seu aluno estará construindo o conhecimento musical em sala de aula, sob sua supervisão atenta, estendendo-o ao seu ambiente familiar e à sua comunidade.

É preciso investir em formação inicial e continuada para o aprimoramento do fazer docente e o abandono dos improvisos constantes. Não se pode admitir currículos sem discussão aprofundada e corpo docente com professores sem formação adequada. Não se pode admitir que se repitam ações superficiais, resultantes de preconceitos de origem político-sociais, tais como a perpetuação da ignorância artística e musical, da cultura da pobreza; posições estas que fortalecem discursos equivocados de que as escolas periféricas devem ter um ensino diferenciado e depauperado, com diminuição de conteúdos a serem ministrados, apoiando-se

na justificativa de que a população carente têm baixas condições de aprendizado, e/ou que a curto prazo conhecimento adequado não dá para ser produzido pelo educando. Estas ações superficiais descritas acima, dentre outras, resultam de discursos que são fracos, inadequados e incoerentes com a realidade e com o estado atual do aporte teórico gerado pelos pesquisadores da área de música, que sustenta as afirmativas de que o ensino da música é importante e necessário para o ser humano, promove a transformação social e é melhor ensinar um pouco, de forma certa, do que não ensinar nada.

As justificativas de que o ensino da arte e da música não são importantes, são tentativas superficiais utilizadas como forma de desviar a atenção do fracasso escolar, da incapacidade do professor em trabalhar os conteúdos porque são despreparados.

O aluno da comunidade carente aprende ou não as informações e é influenciado ou não pelo meio em que vive. A educação em sala de aula, por ser formativa, deve providenciar meios adequados para que os alunos construam um conhecimento do mundo a partir de metodologias adequadas de ensino, ‘garantindo que aprendam porque são capazes de aprender’, a partir das informações adequadas e que sejam influenciados pelas atividades em que estão envolvidos. É claro que existem variáveis que influenciam fortemente os processos educativos, tais como uma alimentação saudável, ingestão de vitaminas e os estímulos; mas a falta delas pode prejudicar o aluno. No entanto, esta constatação não é justificativa para não ensinar. Concorda-se com Cagliari (1997, p. 38), que apregoa que educadores apoiam-se nesses argumentos como forma de desviar o foco na formação docente e que por isso, apresentam visão equivocada em relação ao aluno, percebido como incapaz e não merecedor do envolvimento no processo de ensino/aprendizagem.

A FAE/Música, não se caracterizou por formação a longo prazo como a que é providenciada pelas licenciaturas, mas provocou os alunos a estabelecerem rede de relações com as manifestações musicais no espaço/tempo/localidade. Ensinou-os a valorizar o que se tem para que, a partir do curso, fosse possível valorizar as manifestações musicais de outros povos. Fazer música na escola ganhou nova perspectiva, os elementos e propriedades sonoras constituíram-se sob um novo olhar, que consequentemente alcançou os alunos, quer seja com o ensino de música, quer seja com o ensino de outra disciplina.

A construção dos instrumentos musicais promoveu experiências inovadoras com descoberta de sonoridades próprias da região, sejam com o chocalho sobre a madeira do miriti, do ouriço no agogô, o curimbó com o tronco do buriti e as diversas possibilidades que foram evidenciadas, ensinando ao educador o prazer da descoberta, da pesquisa, na construção de algo

maior que as individualidades; e que “...a música nos faz pensar que no fundo do eu é um nós” (SNYDERS, 2008 p. 90).

A de prática de flauta doce alcançou grandes descobertas, principalmente aos que se viam incapaz de tocar um instrumento musical, enraizado com o mito do dom. Aos musicistas, a disciplina ofertou o aprimoramento dos conhecimentos e o desdobramento de atividades no ambiente escolar, com estratégias de ensino para faixas etárias diferenciadas. Foi possível estabelecer divisão de vozes com acesso a um repertório variado, promovendo constantemente a produção, reflexão e apreciação da linguagem musical.

Na história da música ocidental, constatou-se que os assuntos abordados soavam com grande novidade aos alunos, seja ao se tratar de um período, dos instrumentos, ao se referir a uma orquestra, uma sinfonia. Notou-se, entre os alunos, que se tratava de um universo desconhecido, com muitas particularidades e que há a necessidade de um estudo consistente.

Nos estudos sobre métodos, técnicas e materiais da educação musical, houve o entendimento das diversas possibilidades e campos de atuação para ensino de música, bem como seus fins e objetivos. Comprovou-se nas falas que materiais pedagógicos, tecnológicos, didáticos e os recursos em geral foram compartilhados de modo a aperfeiçoar as práticas do ensino de música.

A Musicalização I foi promissora para questões básicas do fazer musical, em que se aprendeu a perceber, articulando as sensibilidades aos sons às atividades de pensar; aprende-se a estabelecer relações do fazer musical com as sonoridades cotidianas. Na Musicalização II a prática contemplou o ensino de crianças, empregados os princípios, as metodologias e as práticas pedagógicas musicais. Uma característica que foi enfatizada e compartilhada, entre os alunos do curso, foi a capacidade de propor produções musicais com as crianças, assim como a descrição gráfica dos elementos sonoros.

Os grupos de estudos foram espaços propícios para que os alunos aprofundassem em uma área de interesse e construísse um produto final, já as disciplinas eram trabalhadas nessa perspectiva, - a da apreciação, reflexão e produção. O produto musical final consistiu de atividades possíveis de serem trabalhadas na escola; e, apesar dos grupos estarem constituídos por músicos (o que obviamente ajudou a avançarem no aperfeiçoamento do fazer musical) falou-se de estratégias e de ferramentas que o professor leigo, - principalmente o da educação infantil e séries iniciais -, poderia utilizar no ensino de música.

Os estudos sobre projetos interdisciplinares foram promissores e apesar ser a turma agregada por alunos com formação em Pedagogia, que certamente trabalham com o desenvolvimento de projetos em espaços educacionais, a disciplina focou no ensino de artes,

especificamente no ensino de música, com questionamentos a respeito do diagnóstico, objetivos, planejamento, estratégias, avaliação e levantamento de dados e hipóteses práticas.

A formação pedagógica estabelece inúmeras possibilidades de ação no ambiente escolar, mas ela não dá conta do desenvolvimento das disciplinas dadas às suas especificidades e complexidade; principalmente a partir do Fundamental II. Até mesmo na educação infantil e no ensino fundamental I, há o que se questionar a respeito da formação do professor adequado, já que a lei indica que o seu exercício passa a ser importante, dada a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino básico.

Falou-se muito da educação básica, da licenciatura em música, do currículo, mas não se pode esquecer que a formação do pedagogo também precisa ser reavaliada. O pedagogo necessita de um contato mais significativo com a linguagem musical, porque ele é o profissional indicado para o exercício nas séries iniciais. Assim como se defende o abandono da polivalência das Artes na escola básica, defende-se na formação do Pedagogo também. Se há mudanças na perspectiva de ensino, muda-se a perspectiva de formação.

Conclui-se, sem, no entanto, finalizar o debate, que a formação de arte-educadores no país deve ser mais valorizada. É necessário propor soluções para as situações que são desafiadoras. É preciso defender o trabalho do profissional/professor da música na escola básica para que se constate a democratização do seu ensino visando a transformação social. Não se pode conformar com o quadro precário descrito neste *Estudo de Caso*, antes é preciso lutar, brigar por formações e formadores em seus lugares de interesse e de direito. A história aqui estudada, um recorte da realidade de uma região brasileira, a do curso FAE, é uma feliz alternativa que paraenses encontraram para amenizar os problemas que enfrentam cotidianamente em sua formação em Artes; mas, concluiu-se que, apesar de ter sido útil para amenizar os problemas de formação profissional na região, o projeto não pode ser descrito como uma formação adequada para o exercício docente. Em lugares onde não há essa opção, os improvisos são mais agravantes e se repetem com naturalidade no ensino das Artes.

Defende-se a criação das Licenciaturas, garantidas pelos cursos de terceiro grau, que sejam permanentes e que possam trazer soluções para os problemas da formação básica. Que o compromisso com a educação venha da responsabilidade de envolvimento do professor com os problemas identificados nos mais diversos contextos, com a incorporação das palavras, pelo exemplo, aos planejamentos de educação a longo prazo. E que se passe a discutir e defender a tese de que *'a música não consiste somente de mais uma linguagem'* a ser ensinada o contexto escolar, pois que ela tem seus sistemas de comunicação próprios, independentes do conceito de simples linguagem. Ela não é somente uma linguagem a mais, aquela que se possa traduzir, mas

consiste de um conjunto de conteúdos que se deve entender, manipular, modificar e utilizar para o bem da sociedade. A música, como conhecimento a ser ensinado e produzido no contexto educacional, a partir de processos efetivos de ensino/aprendizagem, promovidos por profissionais preparados e com conhecimento específico de área, leva ao desenvolvimento cognitivo e à transformação social.

**REFERÊNCIAS:**

ADORNO, T. W. **O fetichismo da música e a regressão da audição**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro de. Tradição e modernidade no carimbó urbano de Belém. In: VIEIRA, Lia Braga. **Pesquisa em Música e suas interfaces**. Belém: EDUEPA, 2005.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de; DARSIE, Marta Maria Pontin. **Novas Práticas de avaliação e a escrita no diário atendimento às diferenças**. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008 (9ª edição).

ARAÚJO, Rosane Cardoso. **Algumas considerações sobre o processo de publicação de textos científicos**. Congresso da ANPPOM, 2009. Disponível em: [http://www.antigo.anppom.com.br/editora/Pesquisa\\_em\\_Musica-01.pdf](http://www.antigo.anppom.com.br/editora/Pesquisa_em_Musica-01.pdf)

BASTIAN, Hans Gunther. **Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. 2ª Edição. São Paulo: Sulina, 2010.

BENENZON, Ronaldo. **Teoria da Musicoterapia**. [tradução de Ana Sheila M de Uricoechea]. São Paulo: Summus, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Deise. **O núcleo de arte educação em Marabá**. Revista Foco, Marabá/PA, n. 32, p. 72-75, dez. de 2013.

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9.394/1996** – 9ª Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca de Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e cultura**. Revisão Técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 5ª Edição – São Paulo, Cortez: 2004.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In: **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CAMPOS, N. P. **Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares.** Revista ABEM, Porto Alegre, V. 13, 75-82, set. 2005.

ELLMERICH, Luís. **História da Música.** 4ª Edição - São Paulo: Fermata do Brasil, 1997.

FERES, J. S. M.; **Iniciação Musical: Brincando, criando e aprendendo.** Ed. Ricordi Brasil S/A – São Paulo 1989.

FERRO, Maria da Glória Duarte. **O Plano Nacional de formação de professores para Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectiva de um percurso em construção.** Universidade Federal do Piauí. Editora: UFPI, 2012.

FIGUEIREDO, Eliane L. A evolução do pensamento criador em situação musical. Tese de doutorado. UNICAMP. São Paulo: 1997.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. Revista Abem. Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. de 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica.** Anais do XV ENDIPE. – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, 2010.

FILHO, Alexandre Silva dos Santos. **Formação em Arte-Educação: Diálogos possíveis.** Revista Inter-Ação. Goiânia, v. 39, n. 01, jan./abr. 2014

FILHO, Chagas. **A barragem dos esquecidos.** Revista Foco, Marabá/PA, n. 32, p. 36-37, dez. de 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação.** 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **A história da música em questão: uma reflexão metodológica.** Revista Música, São Paulo, v. 5, n.2; 152-170 nov. 1994.

GARSON, Marcelo. **Bourdieu e as cenas musicais – limites e barreiras.** XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

GRUPO TÉCNICO MÚSICA NA ESCOLA. **Dez respostas sobre a obrigatoriedade da Música na Escola.** Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. Rio Grande do Sul, 2010.

HEATHCOTE, Abigail. Sound, Structure, Transformations, and Broken Magic: An Interview with Helmut Lachenmann. In: PADDISON, Max is IRÈNE, Deliegè. **Contemporary Music Theoretical and Philosophical Perspectives.** Edited Ashgate, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Trabalho Docente: interfaces entre saber, fazer e sentir-se professor universitário. Universidade Federal do Piauí – UFPI/PARFOR**, 2008 Disponível em: <http://ufpi.br/parfor/index/pagina/id/5492>. Acessado: 01/02/2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Educação Básica Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**/ Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira - Brasília: Inep, 2009.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**– São Paulo: Scipione 1997.

KAUART, Fabiana; MANHAES, Fernanda Castro; e MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia de Pesquisa: guia prático**. Itabuna: ViaLitterarum, 2010.

KERMAN, Joseph. Opus 86. **Musicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LEÃO.a, Eliane. Aprendizagem e memória – implicações para a educação musical. In: LIMA, Sônia Regina Albano de (org.) **Memória Performance e Aprendizado Musical**. Paco Editorial, São Paulo: 2013.

LEÃO.b, Eliane. **Pesquisa em música: Apresentação de Metodologias, exemplos e resultados**. Ed. CRV, Curitiba: 2013.

LEÃO.c, Eliane. Por que estudar música? **Revista da ADUFG**. v. 06, n. 06, p.34-42, Goiânia:2001.

LEÃO.d, Eliane. O ensino da música na educação básica. In: Zanini, Cláudia R. de O.; Camargo, Robson C. de (Organizadores). **Música na contemporaneidade: Ações e Reflexões**. Ed. da PUC/GO. Goiânia, GO, 2015.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Parirus Educação).

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MANUAL OPERATIVO DO PARFOR. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Preocupações do novo pesquisador**. Observatório da USP. Disponível em: <http://www.eac.fea.usp.br/eac/observatorio/metodologia-para-pesquisador.asp>

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz. (org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

- MENEZES, Flo. **A acústica musical em palavras e som**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- MIRANDA, Magda de Miranda. **Um moteto de Guillaume Machant: estudo de caso com vistas a uma abordagem da forma musical como um elemento constitutivo da trama social**. Dissertação (Mestrado em Artes/Música). UFG 1998.
- MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (orgs.) – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Jôyara Maria de Oliveira. **O curso FAE e a música na escola: currículo, docência e formação continuada**. Monografia – UNIFESSPA/Marabá 2014.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 6ª Ed. Campinas São Paulo, SP: Papyrus, 2000.
- PENNA, Maura. **Apre(n)endendo músicas: na vida e nas escolas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.
- PENNA, Maura. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto**. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.
- PENNA, Maura. **Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**. Revista da ABEM. Porto Alegre. V. 16, 49-56, mar. 2007.
- PENNA, Maura. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.
- PILLAR, Analice; VIEIRA, Denise. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.
- PINTO, Neuza Bertoni. **Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino**. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008 (9ª edição).
- PRADO, Adriana M. Villas Boas; GONÇALVES, Nadir Machado; LEÃO, Eliane. Análises da influência da música no processo de desenvolvimento da escrita. In: LEÃO, E. **Pesquisa em Música: apresentação de metodologias, exemplos e resultados**. Editora CRV. Curitiba, 2013.
- PRIOLI, Maria Luisa de Marttos. **Teoria Musical: princípios básicos da música**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Música LTDA, 1984.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

SÁ.a, Fábio Amaral da S.; LEÃO, Eliane. Ensino coletivo de instrumentos musicais: um levantamento nas produções publicadas pela ABEM em Revistas e Anais (1992-2013). In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Salvador: 2014.

SÁ.b, Fábio Amaral da S.; LEÃO, Eliane. A construção do repertório musical para o ensino coletivo de violão: uma análise das teorias do currículo. In: **Anais do XIV SEMPEN Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, Escola de Música e Artes Cênicas da UFG**. Goiânia: 29 de setembro a 01 de outubro de 2014.

SANTOS, Marcelo Melo. **Cientista social avalia impactos negativos**. Revista Foco, Marabá/PA, n. 42, p. 52, set. e out. de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. In: Anais do IX Encontro anual da Abem. Belém/PA: Abem, 2000 p. 33-42.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição revisada e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA Jaciara Silva da. **A musicalização na educação continuada de professores no curso FAE-Música e o seu desdobramento na prática pedagógica**. Monografia. UNIFESSPA. Marabá/PA, 2013.

SILVA, Jaciara Silva da. **A arte da formação continuada**. 15ª Jornada de Extensão da Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2012. Disponível em: [http://www.itec.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=723:proex-divulga-o-resultado-do-premio-jovem-extensionista&catid=47:noticias&Itemid=192](http://www.itec.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=723:proex-divulga-o-resultado-do-premio-jovem-extensionista&catid=47:noticias&Itemid=192)

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Edna Aparecida Costa; PRADO, Antônio Carlos; LEÃO, Eliane. Cognição entre bebês: o papel da música na comparação da vida intrauterina e pós-natal e os resultados na linguagem e leitura. In: LEÃO, E. **Pesquisa em Música: apresentação de metodologias, exemplos e resultados**. Editora CRV. Curitiba, 2013.

VIEIRA, Edna Aparecida; GONÇALVES, Nadir Machado; e LEÃO, Eliane. A influência da música na leitura e na escrita. In: LEÃO, E. **Pesquisa em Música: apresentação de metodologias, exemplos e resultados**. Editora CRV. Curitiba, 2013.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Teoria do conhecimento e Arte**. Música Hodie. Vol. 9 – nº 2 – 2009. Programa de Pós-Graduação em Música UFG.