



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

TAINÁ MARIA MAGALHÃES FAÇANHA

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA:
concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas
estaduais de educação básica em Belém – PA.**

Belém, Pará
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

TAINÁ MARIA MAGALHÃES FAÇANHA

**MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA:
concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas
estaduais de educação básica em Belém – PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira

Linha de Pesquisa 3: História, Crítica e Educação em Artes

Belém, Pará
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Instituto Ciências da Arte/Programa de Pós-graduação em Artes)

Façanha, Tainá Maria Magalhães

Memórias de professores de artes-música: concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém-PA/ Tainá Maria Magalhães Façanha. - 2017.

152 f. : il. color ; 30 cm.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Professora Dr^a Lia Braga Vieira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2017.

1. Música e educação - Belém-PA. 2. Música - estudo e ensino - Belém-PA. 3. Professores de Música – Belém-PA 4. Educação Básica - ensino musical. I. Título.

CDD – 23 ed. 372.878115



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.

Aos vinte e três (23) dias do mês de Junho do ano de dois mil e dezesseis (2017), às nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência da orientadora professora doutora Lia Braga Vieira ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Tainá Maria Magalhães Façanha, Intitulada: “MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA: concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém - PA, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Lia Braga Vieira, Sonia Maria Chada, da Universidade Federal do Pará; José Carlos Sebe Meihy, da Universidade de São Paulo. Dando início aos trabalhos, a professora doutora Lia Braga Vieira, passou à palavra a mestranda, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito EXCELENTE, com distinção, e a recomendação de publicação integral da referida Dissertação. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Lia Braga Vieira agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pará, 23 de Junho de 2017.

Prof.º. Dr.º. LIA BRAGA VIEIRA

Lia Braga Vieira

Prof.º. Dr.º. SONIA MARIA MORAES CHADA

Sonia Moraes Chada

Prof. Dr.º. JOSÉ CARLOS SEBE MEIHY

José Carlos Sebe Meihy

TAINÁ MARIA MAGALHÃES FAÇANHA

Tainá Maria Magalhães Façanha

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força inspiradora e sentido de tudo, que direciona meus caminhos na trajetória da vida.

À minha mãe Maria Cristina Rocha Magalhães, que me inspirou a ser dedicada, esforçada e, com seu exemplo de vida, ter um coração bondoso e amoroso. Pelo apoio, amor e paciência constantes.

Ao meu pai Victor Façanha, pelo apoio e auxílio.

Ao tio Paulo Bolivar Ponte de Souza, pelo incentivo e parceria desde sempre.

Ao Augusto da Gama Rego, pelo incentivo e amor. Por sempre acreditar em mim e me fazer ver que os sonhos são possíveis.

Ao Gustavo Magalhães Fernandes, por ser compreensivo e amoroso.

À Tia Célia Gama, ao Tio Jorge Rego e à Adriane Rego pelas conversas e apoio.

A toda minha família, obrigada.

A minha orientadora, Lia Braga Vieira, pela orientação sempre firme e generosa, e por ter me conduzido, com sua competência e refinada perspicácia. Por ser fonte de inspiração e admiração.

Aos professores Diego Lima e Rosicléia Mendes, pela contribuição valorosa. Sem vocês esta pesquisa não seria possível de ser realizada.

Aos gestores e coordenadores que me receberam nas escolas durante a pesquisa, pela contribuição fundamental.

Aos professores Sonia Chada e José Carlos Sebe Bom Meihy por aceitarem participar da qualificação e defesa desta pesquisa, suas contribuições foram valorosas e fundamentais.

Aos amigos da turma de 2015 do mestrado do PPGArtes – UFPA, a parceria de vocês foi fundamental. Todos vocês me mostram novas possibilidades e horizontes na pesquisa em Artes. Alguns, em especial, se tornaram mais chegados que irmãos.

Aos professores Adriana Couceiro, Líliam Barros, Paulo Murilo Guerreiro do Amaral e Sonia Chada, pela parceria e oportunidade no que tange à realização das atividades no Laboratório de Etnomusicologia da UFPA. Por me mostrarem que é possível realizar trabalhos primorosos com generosidade e amor no coração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA pelas possibilidades de discussão nos primeiros passos desta pesquisa. Em especial, os

professores Miguel Santa Brígida, Áureo D'Freitas, Joel Cardoso e João de Jesus Paes Loureiro.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos amigos de vida e processo, que aqui não poderiam ser todos nomeados. Vocês foram fundamentais nesta jornada.

Enfim, a todos aos quais pedi auxílio nos diversos momentos desta jornada, meu sincero agradecimento.

Fragmento III

*Nós somos o caminho que escolhemos,
O caminho por onde passo
guarda-me
e eu sou o caminho onde passo
e
embora passe
eu fico no caminho onde passo
e vai o caminho comigo
caminho que fica
por onde passo.
E passa.
E passo.
Ficamos.*

João de Jesus Paes Loureiro

RESUMO

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. **MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA:** concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém – PA.: 2017, 152 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

Este trabalho consiste em uma pesquisa fundamentada em História Oral, que propôs como principal objetivo compreender o sentido da educação musical em escolas de educação básica em Belém do Pará, a partir de Memórias de Professores de Música. Especificamente, foram analisadas quais as concepções de professores de Arte/Música nessas escolas, quais os objetivos estabelecidos por esses professores para a educação musical na educação básica e quais as “estratégias” por eles desenvolvidas para efetivação do ensino de música na educação básica. Ainda foram relacionadas e analisadas de que forma as concepções, “estratégias” e objetivos eleitos pelo professor de Arte/Música direcionam o sentido do ensino da educação musical em escolas de educação básica. Por meio da história oral foi possível compreender as escolhas pedagógico-musicais dos professores de Arte no ensino da música, através da investigação de suas memórias, especialmente quanto às suas formações advindas de experiências de vida, de experiências institucionais e de práticas docentes, que aqui entendo serem a base de suas práticas como professores. Para desenvolvimento da pesquisa foram visitadas 29 escolas, com o intuito de identificar quantos professores de arte licenciados em música atuam nessas escolas. Tendo conhecimento dos professores, foram realizadas duas entrevistas: com uma professora licenciada em música que atua na rede pública de ensino há mais de 20 anos e um professor licenciado em música que atua na rede pública de ensino há mais de 10 anos. Essas entrevistas foram transcritas, textualizadas e transcriadas, resultando em duas narrativas, que posteriormente foram interpretadas e analisadas a partir de um olhar transdisciplinar que possibilitou um diálogo com o conceito de memória, à luz de autores da História, Sociologia, Antropologia, Filosofia e da Educação Musical. Pode-se concluir que os principais apontamentos desta pesquisa foram de que a educação musical escolar é trilhada não apenas por um caminho, mas por vários caminhos que os professores, superando obstáculos, constroem cotidianamente. Suas experiências de vida e formação institucional se mostraram como pilares de sua atuação como profissionais, ressignificando práticas de ensino e concepções de vida. Além disso, o diálogo entre gestão escolar e professores se torna imprescindível para efetivação do ensino da música na escola.

Palavras-chave: Professor de Arte/Música; Escola de Educação Básica em Belém – PA; Ensino da Música; Concepções, Objetivos, “Estratégias” de professores de música.

ABSTRACT

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. **MEMORIES OF ARTS/MUSIC TEACHERS: conceptions, objectives and "strategies" in music education in state schools of basic education in Belém.** – PA.: 2017, 152 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

This work consists of a research based on Oral History, which proposed as main objective to understand the meaning of music education in basic education schools in Belém do Pará, from Memories of Music Teachers. Specifically, it was analyzed the conceptions of teachers of Art / Music in these schools, the goals established by these teachers for music education in basic education and the "strategies" they developed for teaching music in basic education. It was also related and analyzed how the conceptions, "strategies" and objectives chosen by the Art / Music teacher direct the teaching of music education in primary education schools. Through oral history it was possible to understand the pedagogical-musical choices of art teachers in the teaching of music, through the investigation of their memories, especially regarding their formations arising from life experiences, institutional experiences and teaching practices. I understand that they are the basis of their practices as teachers. For the development of the research, 29 schools were visited, in order to identify how many art teachers licensed in music work in these schools. Two teachers were interviewed: a licensed music teacher who has worked in the public school for more than 20 years and a licensed music teacher who has worked in the public school system for more than 10 years. These interviews were transcribed, textualized and transcribed, resulting in two narratives, which were later interpreted and analyzed from a transdisciplinary view that enabled a dialogue with the concept of memory, in the light of authors of History, Sociology, Anthropology and Philosophy; And of education. It can be concluded that the main points of this research was that school music education is not only tracked by one path, perhaps not by many, but by teachers who, through obstacles, construct school music education on a daily basis. His life experiences and institutional formation are shown as pillars of his work as professionals, resignifying teaching practices and conceptions of life. In addition, the dialogue between school management and teachers becomes essential for effective teaching of music at school.

Key words: Teacher of Art / Music, School of Basic Education in Belém – PA, Teaching of Music, Conceptions, Objectives, "Strategies".

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	O Sentido do Ensino da Música na Escola de Educação Básica.	19
Figura 02	Mapa com a localização das UREs e concentração de escolas.	27
Figura 03	Detalhes-monumentos do Tempo, Escola Barão do Rio Branco.	37
Figura 04	Figura 04 – Fachada da EEEFM Dr. Freitas. À direita podem-se ver ramagens da mangueira, à esquerda a parada de ônibus e em frente à escola, as duas barraquinhas de lanches.	39
Figura 05	Fachada da EEEIF Barão do Rio Branco. O prédio de arquitetura imponente em estilo da primeira metade do século XX e o detalhe à esquerda da estrutura de metal mais recente.	40
Figura 06	Fachada da EEEF Caldeira Castelo Branco. Sem faixa e sem letreiro, em uma rua solitária.	41
Figura 07	Fachada da EEEF General Gurjão: a inscrição do nome da escola no muro e o portão de acesso ladeado pelas castanholeiras.	42
Figura 08	Fachada da EEEF Waldemar Ribeiro: aparência de uma casa, quase impossível conseguir visibilidade. Discreta em meio aos prédios pomposos desse bairro da cidade.	43
Figura 09	Fachada da EEEF Waldemar Ribeiro: detalhe do trabalho em grafite na fachada da escola.	43
Figura 10	Fachada da EEEFM Rui Barbosa. Inscrição “GRUPO ESCOLAR” dá indícios de que não se trata de um estabelecimento recente.	44
Figura 11	Fachada da EEEF Amazonas de Figueiredo. Escola de janelas gradeadas, localizada em bairro nobre cidade, quase não se nota a sua presença.	45
Figura 12	Fachada da EEEFM Dr. Ulysses Guimarães, arquitetura moderna em um bairro nobre.	46
Figura 13	Fachada da EEEFM Deodoro de Mendonça, um prédio de porte para atender a cerca de 1000 alunos.	47
Foto 14	Detalhe: arte entre grades – atividades artísticas simulando vitrais.	47
Figura 15	Fachada da EEEIF Pinto Marques. Escola de ensino fundamental e médio, ou estabelecimento de educação infantil e ensino fundamental?	48
Figura 15	Fachada da EEEIF Pinto Marques. Escola de ensino fundamental e	49

médio, ou estabelecimento de educação infantil e ensino fundamental?

Figura 17	Fachada da EEEM Paes de Carvalho. Prédio imponente de um estabelecimento de ensino tradicional.	50
Figura 18	Fachada da EEEM Instituto de Educação Estadual do Pará. Próximo ao Theatro da Paz, seu prédio compõe o conjunto arquitetônico de algumas das mais importantes construções da cidade, erguidas entre o final do século XIX e início do século XX.	51
Figura 19	Fachada da EEEFM Vilhena Alves, “GRUPO ESCOLAR”.	52
Figura 20	Fachada da EEEFM Paulino de Brito. Prédio de dois andares com grades de proteção.	53
Figura 21	Fachada da EEEM Visconde de Souza Franco: modernidade e imponência.	54
Figura 22	Fachada da EEEFM Dom Pedro II. O muro alto pichado mal permite avistar o prédio térreo da escola.	55
Figura 23	Fachada da EEEFM Jarbas Passarinho. Muros pichados: gangues e violência?	56
Figura 24	Fachada da EEEFM Lauro Sodré. Espaços limpos, capinados e sem pichações.	57
Figura 25	Fachada da EEEFM Augusto Meira: modernizada por uma estrutura de ferro e vidros	58
Figura 26	Fachada da EEEFM Domingos Acatauassu Nunes. Acima das grades do muro grafitado, uma placa identifica a escola.	59
Figura 27	Fachada da EEEF Tiradentes I. Prédio de dois andares bastante recolhido e amplo pátio de estacionamento.	61
Figura 28	Diego Alves Lima	64
Figura 29	Rosicléia Lopes Rodrigues Mendes	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	28
CAPÍTULO II – AS ESCOLAS	38
2.1 “ISTO NÃO É UM DIÁRIO”	38
Belém, 12 de abril de 2016.....	40
Belém, 14 de abril de 2016.....	48
Belém, 28 de maio de 2016.....	51
Belém, 06 de junho de 2016.....	54
Belém, 08 de junho de 2016.....	60
Belém, 16 de agosto de 2016.....	61
Belém 20 agosto de 2016.....	64
À guisa de reflexão.....	64
CAPÍTULO III – AS NARRATIVAS.....	66
3.1 DIEGO ALVES LIMA.....	66
A gente não conhece o futuro, só pode tentar planejar um pouco, mas, às vezes, acontecem coisas que a gente não prevê.....	67
Eles queriam que eu fizesse uma coisa de que eu gostasse, uma coisa de que eu gostasse mesmo.....	69
Eu falo para os alunos sobre arte.....	70
Como eu fiz duas faculdades eu não me lembro muito bem das coisas, algumas estão meio esquecidas.....	71
... porque uma coisa é a teoria e outra coisa é a prática, não é?	72
Eu percebi que eu queria ser professor de música quando eu passei no concurso.....	74
Receber isso é direito do aluno e se o professor não estudar, se ele não buscar esse conhecimento o aluno não vai ter esse direito cumprido. Ele tem direito a receber esse conhecimento!	74
É difícil você individualizar com um grupo e o outro grupo ficar sem atividade.....	77
3.2 ROSICLEIA LOPES RODRIGUES MENDES	81
O momento em que o aluno diz “Eu sei!” é fantástico! “Eu consegui!” é maravilhoso! “Eu toco!”. Nossa, eu fico toda massageada e só falto sair voando ao ver esses meninos tocando!	82
Vim saber o que é música mesmo a partir dos doze anos na Igreja Adventista do Sétimo Dia.....	83
Ela pegava a partitura, trabalhava tanto o ritmo quanto a melodia, aí o Bona era danado na frente da gente!	83
Todo mundo pode aprender flauta doce, aprende o básico e toca uma musiquinha, mas tocar flauta doce realmente não é todo mundo, você tem que estudar!.....	85

Uma coisa eu disse para mim: “Eu nunca quero ser professora do Instituto Carlos Gomes.”	86
Eu nem acreditava que ia passar!	88
Eu nem queria ser professora na minha vida, não queria!	89
Fiquei pensando: “Poxa vida, eles estão lutando comigo, eles estão me abraçando, eles querem que eu termine, por que eu não vou terminar?”. Isso para mim foi uma força muito grande!	90
Depois que eu comecei a dar aula eu descobri que era isso mesmo que eu tinha para fazer na vida. Eu ia ajudar muito mais pessoas ali do que lá na área da saúde.	91
Eu sempre digo: “Não me interessa, aqui eles são meus alunos, não quero saber quem eles são lá fora, aqui eles são meus alunos e eles vão todos produzir.”	92
Primeiro falo o que é música, pauta, clave, nota, escala e depois disso tudo falo sobre as notas nas linhas (mi sol si ré fá) e as notas nos espaços (fá lá dó mi). Faço uma sabatina até eles colocarem na cabeça. Isso é a teoria. Depois disso aí eu vou para prática.	94
Já saem tocando “A casinha da vovó”. Eles se sentem o Mozart.	95
Eu não deixo de trabalhar a música!	98
Eu vejo que nós precisamos que os nossos gestores tenham outra visão da música na escola.	99
Na escola eu não estou formando músicos, eu estou trabalhando educação musical.	101
É um malabarismo, mas não desisto da música.	101
E é assim, eu tenho paixão pelo eu faço, eu amo dar aula de música.	103

CAPÍTULO IV – MEMÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA: O SENTIDO DA MÚSICA NA ESCOLA 106

4.1 O TEMPO DE LEMBRAR E OS ESPAÇOS DO LEMBRAR 110

4.2 O FINO FIO DA MEMÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA. 113

4.3 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MÚSICA: QUAIS SABERES E PRÁTICAS AS FUNDAMENTAM? 116

4.3.1 O primeiro contato com a noção de música 117

4.3.2 As práticas de ensino musical que ficaram na memória..... 118

4.3.3 A formação universitária 122

4.3.4 Sobre o lugar da música na escola..... 124

4.4 OBJETIVOS EDUCACIONAIS 125

4.5 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO 129

4.5.1 As práticas pedagógicas musicais relacionadas com as demais linguagens artísticas e o contexto cultural 129

4.5.2 O planejamento de ensino de arte..... 131

4.5.3 Os métodos e materiais, os conteúdos, as práticas musicais e a avaliação no ensino da música..... 132

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: HÁ UM SENTIDO? DIRECIONAMENTOS FINAIS 135

REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	146
ANEXOS	148

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AME	Apreciação Musical Expressiva
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Música
CEMUFGPA	Congresso dos Estudantes de Música da UFGPA
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DBAE	Arte Educação como disciplina
EAD	Educação a Distância
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETDUFGPA	Escola de Teatro e Dança da UFGPA
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
IECG	Instituto Estadual Carlos Gomes
IIEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARATUR	Turismo do Pará
PCN	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PPGARTES	Programa de Pós-graduação em Artes
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
URE	Unidade Regional de Ensino
USE	Unidade SEDUC na Escola

INTRODUÇÃO

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
 Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
 Arredores irregulares da minha emoção sincera,
 Sou eu aqui em mim, sou eu.

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
 Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.
 [...]

 Álvaro de Campos

Nos versos de Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, o poeta exorta sobre si, sobre sua essência, sobre sua formação; da negação à excelência do ser, do querer e não querer, ou seja, em sua completude tudo que viveu ou não quis e pôde viver, o é. Nesta perspectiva, esta pesquisa emerge deste “eu”, completo por ser construído nos limites de sua incompletude, mas, apesar de incompleto, na totalidade de resultar de tudo, de minhas experiências e vivências formativas como aluna – seguindo exemplos de grandes professores, como professora, como musicista e como pesquisadora. “Sou eu aqui em mim, sou eu”!

No ano de 2011, cursava o terceiro semestre do curso de Licenciatura em Música na Universidade do Estado do Pará. Até então, não visualizava qual meu “Norte” naquela graduação. Talvez por imaturidade acadêmica ou inconsistência de um direcionamento profissional na área, os pensamentos e ideias permeavam demasiadamente pelo curso técnico de instrumento, uma visão de “escola de música” sem perceber outras possibilidades de concepções e direcionamentos dos estudos relacionados à música.

Naquele mesmo ano, participei como voluntária no primeiro Congresso dos Estudantes de Música da Universidade Federal do Pará (I CEMUFPA). Ali, as mesas redondas, oficinas, palestras e, principalmente, a plenária final deram luz a uma nova visão acerca do que eu pensava ser a educação musical. Naquela plenária, foi debatido o tema do próximo encontro, que permeava a Lei nº 11.769/2008 – que torna o conteúdo de música obrigatório na disciplina arte, na educação básica –, a qual até então, não tinha noção que existisse. Ali me deparei pensando em como seria essa “tal” educação musical nas escolas, pois há pouco tempo eu havia concluído o ensino médio, um ano e meio aproximadamente, e nunca havia tido aulas de música e tampouco percebido vestígios dessas aulas durante a educação básica.

A partir daquele momento e no decorrer do meu curso, vi-me algumas vezes pensando nas possibilidades do ensino da música nas escolas de educação básica. Mais precisamente na disciplina Tópicos Especiais em Educação Musical, na qual foi solicitado que construíssemos o anteprojeto do nosso Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Lembro-me que escrevi uma proposta de pesquisa para elaboração de uma “grade” curricular para o ensino de música, mas a ideia era para mim grandiosa e por demais complexa e acabei por abandoná-la.

E eis que chegou o ano em que escreveria o tão temido TCC. Com o orientador definido e meu tema em mente – como acontecia ou se estava, de fato, acontecendo o ensino de música exigido pela Lei nº 11.769/2008 –, ansiava por conhecer os caminhos por onde deveria trilhar para entender o fenômeno. O estudo dos textos indicados pelo meu orientador e a leitura atenta da Lei deram impulso ao surgimento de várias inquietações acerca da implantação da música na escola, principalmente acerca do profissional que iria atuar no desenvolvimento efetivo desse ensino, entendendo que:

[...] por inúmeros fatores, os cursos de licenciatura ainda têm dificuldade em preparar o professor para atuar na Educação Básica. Especialmente na rede pública, as dificuldades da escola básica para a educação musical são reais – turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina ou violência, etc. Mas não se pode esquecer que essas dificuldades não afetam apenas o ensino de música, pois as outras áreas de conhecimento sofrem também com essas mesmas limitações. [Assim,] mesmo atualmente, ainda é comum a desistência de professores de música da sala de aula, inclusive em localidades onde já se havia conquistado um espaço para a música no currículo até antes da obrigatoriedade legal. (PENNA, 2010, p. 151)

A preocupação sobre esse profissional emergiu em face do veto ao Art. 2º da Lei nº 11.769/008 (“O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”), como destaca Figueiredo (2011): “há ainda a questão da formação do professor, que é pauta fundamental para que esta empreitada da inserção de mais música na escola seja realizada com critério e consistência”.

Inquietavam-me, também, definições e ajustes no ensino que ainda estavam por ser realizados, cuja relevância é enfatizada por Del Ben (2012, p. 11), quando ressalta que:

Vivemos um momento muito importante na educação musical brasileira, em que professores, formadores e pesquisadores da área, de diferentes partes do país, vêm se mobilizando e agindo para garantir a presença da música nas escolas e, mais que isso, a institucionalização do ensino de música na educação básica, após a aprovação da lei n. 11.769, em 18 de agosto de 2008. Tendo em vista o cumprimento da lei, o momento nos exige definir

estratégias, planejar ações e elaborar propostas, e constitui, ao mesmo tempo, oportunidade ímpar para refletirmos sobre diferentes modos de pensar e fazer a educação musical nas escolas.

A educação musical tem trilhado caminhos de descobertas frente às novas realidades que vêm sendo apresentadas no cenário educacional atual. Assim sendo, houve, e ainda há, uma efervescência de ideias e pensamentos acerca de como trilhar um “novo” caminho da educação musical, considerando principalmente que há anos tivemos promulgada a Lei Federal nº 11.769/2008, que institui a música como conteúdo obrigatório na disciplina artes nas escolas brasileiras de educação básica.

Neste âmbito, minha pesquisa de TCC trilhou caminhos com o objetivo de analisar a implantação da Lei 11.769/2008 em quatro estabelecimentos da Segunda Unidade da Secretaria de Estado de Educação do Pará na Escola – SEDUC, em Belém-PA. Ali, pude verificar, ainda, por meio da visão de professores de Artes e de gestores escolares a adequação das estruturas das escolas para o ensino de música, medidas propostas pela SEDUC-PA para efetivação desse ensino e os perfis de professores de artes que estavam ministrando ou não aula de música.

Na defesa do TCC, um dos membros da banca examinadora sugeriu que, em próximas pesquisas, fosse investigada a construção do “ser professor” frente aos desafios apresentados no percurso do educar musicalmente em realidades com estruturas “desafiadoras”. Essa sugestão me inquietou quanto a compreender: o que viria a ser este “ser” professor e quais processos aconteceriam para que ocorresse esta construção do professor.

Após seis meses da defesa do TCC, ingressei como voluntária/ouvinte nas reuniões do grupo de pesquisa do Laboratório de História Oral do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGARTES/UFGPA, onde tive contato com a pesquisa em história oral. Esta experiência me proporcionou um olhar diferenciado acerca da organização de uma pesquisa e sobre como perceber o “objeto” a ser pesquisado a partir da história oral.

Concomitantemente a esse momento, participei do Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, no Acre, em 2014. Nesse evento, pude ouvir o professor Luís Ricardo Queiroz, presidente da ABEM, na conferência de abertura, sobre o tema “Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento”. Alguns pontos levantados por ele me inquietaram, assim como, nos três dias seguintes, os debates a respeito da questão de saber que rumos estão sendo dados à

educação musical na escola e como nós pesquisadores pretendemos contribuir para o direcionamento desse ensino.

É possível verificar em trabalhos acadêmicos, periódicos e anais de eventos científicos como os da ABEM e da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, pesquisas que discutem acerca dos impasses, dificuldades, metodologias, práticas etc. no cenário do ensino da música instituído nas escolas de educação básica em nosso país. Estudos desse cunho são muito importantes para o campo científico e para aplicação geral nas políticas públicas; contudo, como ressalta o atual Presidente da ABEM, Luís Ricardo Silva Queiroz, são necessárias investigações que permitam compreender, além do “como”, o “onde” chegar com a educação musical nas escolas. Ou seja: o que se quer da educação musical na educação básica?

Nessa necessidade de compreender “onde” se quer chegar com a educação musical nas escolas de educação básica, busco compreender duas principais questões que norteiam esta pesquisa de mestrado, que se situa no contexto de Belém – PA:

- Quais as concepções, objetivos e “estratégias” de professores de música para o ensino da música em escolas de educação básica na SEDUC-PA?

- E, como efeito, qual o sentido do ensino da música nessas escolas?

Esses questionamentos não são respondidos de forma simples e objetiva, e sim por meio de reflexão, análises e discussões, buscando compreender que sentido é dado ao ensino de música pelos participantes ativos do processo educacional escolar local – o professor, e para esta pesquisa, em especial, o professor formado em música que atua nas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Belém – PA.

Penso, então, que um dos meios para se encontrar uma possível compreensão seja verificando a relação do professor/educador musical com seu “tornar-se” professor de música e sua atuação de ensino. Tomo como base principal o que ele destaca em suas memórias, especificamente as de formação profissional, e os efeitos que causam ou não no que ele elege para nortear as suas concepções, seus objetivos e as suas “estratégias” de ensino, que caracterizam sua atuação e, possivelmente, direcionam os rumos da educação musical.

Defino, portanto, este “sentido” como uma tríade formada por concepção, objetivos e “estratégias” do professor de música, numa relação indissociável entre esses termos, onde um gera o outro e, assim convergem no direcionamento do ensino, neste caso, de música na escola.

Figura 01 - O Sentido do Ensino da Música na Escola de Educação Básica



Fonte: elaborado pela autora

O termo “concepções” na definição do dicionário Michaelis¹ como:

*sf (lat **conceptione**)* **1** Ato de conceber ou ser concebido. **2** Geração. **3** Faculdade de compreender as coisas; percepção. **4** Fantasia, imaginação. **5** Criação ou obra do espírito. **6** Imagem de uma coisa na mente. **C. de papel, Sociol:** ideia que a pessoa formula da sua própria atuação e status nos grupos sociais a que pertence. **C. do mundo:** imagem subjetiva do mundo, concebida por um indivíduo ou grupo, de acordo com determinado ponto de vista.

Nesta pesquisa, concepção é entendida como “ideia que a pessoa formula” do mundo individualmente dentro de um contexto e a “imagem subjetiva do mundo” criada a partir do ponto de vista comum nesse contexto, ou seja, uma relação dialética entre formular o contexto, pois o concebo, e conceber por estar no contexto, em que para significar e/ou pensar preciso compor um contexto e, da mesma forma, o contexto é por mim composto.

A concepção do professor, nesta pesquisa, foi investigada por meio de suas memórias formativas de vida, acadêmicas e profissionais que emergem no seu agir atual como educador musical, evidenciadas através de suas narrativas, que para Abreu (2011, p. 56):

Circunscreve-se no entrelaçamento de diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. Essas aprendizagens permitem ao sujeito apropriar-se de si, dos seus saberes e dos saberes da profissão. As referências contidas nas narrativas e nos modos de narração, além de potencializar o movimento da profissionalização docente, revelam, segundo Souza (2008, p. 99), formas de

¹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=concep%E7%E3o>. Acesso em: 16 nov. 2015.

se compreender epistemologicamente os saberes e as aprendizagens da profissão.

A concepção está diretamente relacionada ao que o professor de música assimila, significa e direciona no decorrer de sua trajetória formativa e de atuação profissional, aos significados e funções da música na sociedade (MERRIAM, 1996; FREIRE, 2011; HUMMES, 2004), na educação musical nos cursos de licenciatura e na educação musical escolar, o que Abreu (2015, p. 26) organiza como uma triangulação:

Ao se trabalhar o termo concepção, percebe-se uma triangulação em transformar informação em conhecimento, conhecimento em concepção e concepção em prática. Com esse processo permanente de aprendizagem, o educador vai adquirindo em toda a sua vida uma concepção própria de o que é, para quê e o que deve ser ensinado dentro de uma área do conhecimento, neste caso, a Educação Musical, sem esquecer o contexto em que o mesmo está inserido. Para compreender o pensamento do educador sobre o ensino, precisamos ainda entender sobre sua formação (inicial, continuada e complementar) para, assim, refletirmos sobre o universo complexo em que ele está inserido.

O termo “objetivos” é aqui entendido por finalidades educacionais e metas a serem alcançadas ao final de uma aula, de um bimestre e ano letivo, como esclarece Haydt (2011), dizendo que “o ser humano age tendo em vista um propósito, isto é, ele é impulsionado para a ação visando a consecução de objetivos. É por isso que se diz que a atividade humana é finalista, ou seja, supõe fins a atingir”.

Para definição do termo “Estratégias” utilizo duas definições, a primeira no dicionário Dicio², que diz que são “s.f. Meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa. Forma [...] que se utiliza quando se quer obter alguma coisa”; e o segundo do dicionário etimológico *online*³, que explica:

Essa é uma das palavras mais usadas no jargão empresarial e, infelizmente: muitas vezes com sentido equivocado. A palavra vem do grego: *stratègós*: de *stratos* (exército) e *ago* (liderança). O significado original caracterizava a “arte do general”, que deixou de estar ao lado do exército para estar à distância, no alto das colinas, de onde podia observar o campo, adquirindo um maior potencial para selecionar a melhor posição e o melhor conjunto de ações para vencer a batalha e, quiçá, a guerra. [...]

Apropriando-me de uma parte dessa definição, visualizo que “estratégia” é a arte do professor que está ao lado de um grupo de estudantes em formação, mantendo uma visão de orientador, buscando maneiras e instrumentos para alcançar objetivos educacionais, selecionando e escolhendo os melhores caminhos a serem trilhados.

² Disponível em: <http://www.dicio.com.br/estrategia/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

³ Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/estrategia/>. Acesso em: 18 nov. 2015.

Pelo motivo de essa palavra ser um termo de guerra, a evidencio colocando-a entre aspas, pois muitas vezes a realidade que o professor encontra na escola não é fácil, tendo que lidar com ausência de infraestrutura, dificuldades administrativas e condições de risco no contexto social no qual a escola está inserida.

Para desenvolvimento e construção da pesquisa foram pesquisados nos *sites* SciELO e IBICT teses e dissertações que tratassem dos assuntos a ela relacionados, usando os termos “formação de professor de música” e “lembrança” ou “narrativa” ou “memória de professores de música”. Foram encontrados 23 trabalhos, organizados posteriormente em três categorias: “formação do professor de música em diversos contextos”, “formação do professor de música na educação básica” e “formação do professor de música a partir das narrativas e/ou memória e/ou lembrança”.

Sobre a “formação do professor de música em diversos contextos”, foram encontrados diversos temas que vão desde a formação inicial à formação de professores para educação a distância.

Vieira (2000) estudou o modelo conservatorial na formação do professor de música e os efeitos na atuação destes profissionais, fazendo parte da amostragem 71 profissionais de duas instituições de ensino de música nível médio e de duas universidades locais.

Ainda nessa perspectiva, Pereira (2012) analisou a presença de um *habitus conservatorial* na construção dos currículos dos cursos de Licenciatura em Música das universidades brasileiras, confirmado desde a elaboração à interpretação dos documentos, e absorvido pelos professores ao longo de sua formação e atuação.

Machado (2003) investigou as competências docentes que, na visão dos professores investigados, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical escolar.

Cereser (2003), realizou um *survey* de pequeno porte com 14 licenciandos em Música de 3 universidades federais do Rio Grande do Sul. A autora fez pesquisa bibliográfica acerca da formação de professores e formação inicial dos professores de música, dando espaço para que estes, em formação, opinassem sobre o processo de se tornar professor de música. Em 2011, a autora investigou práticas de autoeficácia do professor de música para educação básica, envolvendo 148 professores que atuavam com música na educação básica.

Ao investigar a formação inicial dos professores de música, Denardi (2006) realizou um estudo histórico desse processo levando em consideração as diversas transformações que ocorreram entre os anos de 1961 – 1996.

Na pesquisa de Azevedo (2007) pode-se verificar como os licenciandos em música desenvolveram suas ações nos estágios curriculares, sob a ótica dos saberes docentes apoiado em Lee Shulman (1986; 1987; 2004), Tardif (2002) e Gauthier (1998).

Bastião (2009) fez um estudo de caso com uma estudante de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia durante seu período de estágio. Nesse contexto realizou uma investigação sobre a influência de uma proposta de orientação docente (AME – Apreciação Musical Expressiva) sendo seu aporte teórico fundamentado na Abordagem Pontes⁴. Assim, constatou relativa influência na prática pedagógica da estudante tanto quanto de sua professora orientadora de estágio e alunos envolvidos.

Para atuação do professor de música na escola Livre de Música, Goss (2009) pesquisou a preparação oferecida nos cursos de formação no Estado de Santa Catarina, investigando a concepção de licenciandos, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura em música.

A partir da perspectivas de Licenciandos em Música, Almeida (2009) investigou como estão sendo formados os professores para trabalhar com a diversidade presente na sociedade. Foram entrevistados 17 alunos de 3 universidade do Rio Grande do Sul.

Sobre formação de professores a distância, Henderson Filho (2007) investigou nos ambientes de ensino e aprendizagem *online* a viabilidade da educação *online* como estratégia de formação continuada de professores de música para educação básica.

Eid (2011) investigou como o curso de licenciatura em música a distância tem contribuído para formação do professor e quais as melhores estratégias e ferramentas

⁴ “A Abordagem Pontes é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica focaliza aspectos que podem ajudar a favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. Professores aprendem como podem estar articulados a conteúdos, atitudes, valores, hábitos e habilidades, interesses, talentos e experiências anteriores dos estudantes, assim como interagindo com o contexto sociocultural, focalizando especialmente nas transições pedagógicas tão necessárias no ensino em geral, e mais especialmente na área artística. Esta atitude de ensino customizado pode permear tanto as aulas individuais como as aulas feitas em grupos, pois é uma questão de estar atento às necessidades dos participantes e de observar o desenvolvimento de cada participante dentro do grupo. Nesta abordagem, o educador torna-se um produtor de conhecimento, um agente ativo, prático-reflexivo.” Disponível em: <http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>. Acesso em: 28 out. 2016.

para esse ensino, usando a metodologia de pesquisa *survey* de pequeno porte com 14 alunos do curso de licenciatura em música a distância da UAB/UnB – Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília.

Colabardini, (2015) aplicou questionários bases e entrevistou professores da modalidade de educação a distância (EAD) dos cursos de licenciatura em música da UNB e UFSCar, a partir de uma abordagem qualitativa, analítica e descritiva para investigar quais conhecimentos são necessários para a docência *online*.

No campo dos estudos de formação de professores, mais especificamente no âmbito da “formação para educação básica”, destaco os trabalhos de Gasques (2013), Alves, (2011) e Gonçalves, (2012). Gasques (2013) analisou e descreveu reflexões teóricas e representações profissionais acerca das dificuldades e possibilidades para implementação da Lei Federal nº 11.769/2008. Alves (2011) investigou como se encontra a situação da inserção da música nas escolas de Mossoró, constatando que grande parte dos profissionais que atuam nesse cenário não possui formação em música. Na rede municipal de Santos, Gonçalves, (2012) investigou as necessidades e expectativas de formação dos professores, que lá atuam, frente à realidade de implementação da Lei Federal nº 11.769/2008.

No que tange aos trabalhos que dialogam com os conceitos de “narrativas”, “lembranças” e “memória”, Louro (2004) propôs em sua tese um estudo de dezesseis narrativas de professores de instrumentos nos cursos de bacharelado de três universidades do Rio Grande do Sul. Para tanto, a autora utilizou história oral temática, com entrevistas semiestruturadas e diário de campo.

Al-Assal (2008) propôs investigar como a música aparece no modo de ser de uma professora de piano com a sua aluna, no caso a autora, através de conversas entre as duas. A pesquisa foi sendo construída de maneira que a biografia desta professora fosse elaborada por meio das memórias que a aluna/pesquisadora apresentava destes momentos.

Abreu (2011) investigou dez professores de outras áreas de conhecimento que se tornaram professores de música na rede municipal de ensino de Sinop, tendo como objetivo compreender como esses professores se inseriram no contexto pesquisado. Para o desenvolvimento da pesquisa a autora utilizou pesquisa biográfica por meio de narrativas.

Silva (2011), em sua dissertação, buscou “desvelar e compreender como se constitui o ensino de música” no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte por meio do estudo das lembranças de professoras de música numa perspectiva sociológica. Abordou a história oral dando a devida atenção à transcrição e textualização.

Borba (2011) analisou a construção de significados da cibercultura para docentes universitários/professores de instrumentos, utilizando como ferramenta metodológica a história oral para realizar entrevistas e coletar depoimentos.

Machado (2012), buscou responder a pergunta “como se dão os processos de formação para a docência dos professores de Teoria e Percepção?”, em história oral.

Ainda neste sentido, Weiss (2015) analisou histórias de vidas contadas por meio de narrativas sobre os caminhos de formação dos professores de acordeom de cidades do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo principal compreender as suas experiências formadoras.

Em meio às pesquisas levantadas, esta se torna relevante na medida em que, ao se propor a investigar concepções, objetivos e “estratégias” do professor de música na escola de educação básica, em Belém do Pará contribui para a compreensão do atual quadro do ensino de música no Brasil, e como efeito pode proporcionar reflexões e bases teóricas e analíticas para futuras pesquisas.

O olhar investigativo e analítico sobre o professor, que é mediador da educação musical e, dessa forma, fundamental para a efetivação do ensino da música na escola, se configura como ponto indispensável para se pensar e repensar nos objetivos que se quer com a educação musical.

Considero imperioso analisar os contextos construtivos do “ser professor” para que se entendam os sentidos da música na escola, sinalizados no que os professores ensinam, para quem ensinam e no “como” ensinam. Tais contextos construtivos correspondem aos que Vieira (2001) denomina “formações musicais e sociais”, cujos indícios estão nas práticas docentes.

Assim, pretendo, nesta pesquisa, ser pontual em entender os agentes da educação musical, no caso o professor, compreendendo, previamente, que o mesmo possui *know-how* formado de vivências sociais e culturais que influenciam diretamente seu ensino. Aprender a complexa formação desse profissional possibilita análise mais direcionada na relação professor *x* objetivos da educação musical e os rumos que a mesma vem trilhando na atualidade.

Além disso, a pesquisa propõe uma verificação quantitativa da realidade das escolas, que nesse cenário se torna indispensável, pois é inegável que há uma demanda

grande de escolas para um número reduzido de profissionais formados em música e capacitados para o exercício do professor, conforme aponta Façanha (2014): segundo dados da SEDUC – PA, nosso estado possui cerca de 962 escolas e 83 anexos que somam 1.045 instituições de ensino da rede pública, com aproximadamente 668.263 alunos matriculados, em 144 municípios.

Somando-se às questões relevantes ao ensino de música, o levantamento da realidade das escolas (ainda que seja um recorte) será útil para o ensino das Artes em geral, pois são informações que mesmo a SEDUC–PA, provavelmente, não possui nem em estimativas, como pode ser verificado nos documentos disponíveis nos *sites* da própria instituição e Ministério da Educação (MEC).

Esse quantitativo apresentará uma pequena amostra da realidade escola, no que diz respeito à formação e atuação do professor de Artes licenciado em música, se ministra aulas de música e como são ministradas.

Dessa forma, a pesquisa que ora proponho tem como objetivo geral: compreender o sentido do ensino da música na Rede Pública Estadual do Distrito de Belém – PA, a partir das Memórias de Professores de Arte/Música.

Os objetivos específicos consistem em: analisar as concepções de professores de Arte/Música nas escolas da Rede Pública Estadual no distrito de Belém – PA; analisar os objetivos estabelecidos por professores de Arte/Música, para educação musical na educação básica; analisar as “estratégias” desenvolvidas por esses professores para efetivação do ensino de música na educação básica; relacionar as concepções, “estratégias” e objetivos eleitos pelo professor de Arte/Música observando as abordagens de educação musical na educação básica.

O alcance dos objetivos específicos permitiu compreender o sentido da educação musical que emerge na educação básica.

CAPÍTULO I – CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida fundamentada na pesquisa em história oral que privilegia a realização de entrevistas, sendo “os procedimentos [...] feitos no presente, com gravações, que envolvem expressões orais emitidas com intenção de articular ideias orientadas a registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projetos”. Sendo fundamental para sua realização responder três perguntas “a) de quem?, b) como?, e c) por quê?”, para que não resulte na realização de entrevistas “comuns”, desvirtuando assim o propósito da história oral (MEIHY e HOLANDA, 2014, p. 14).

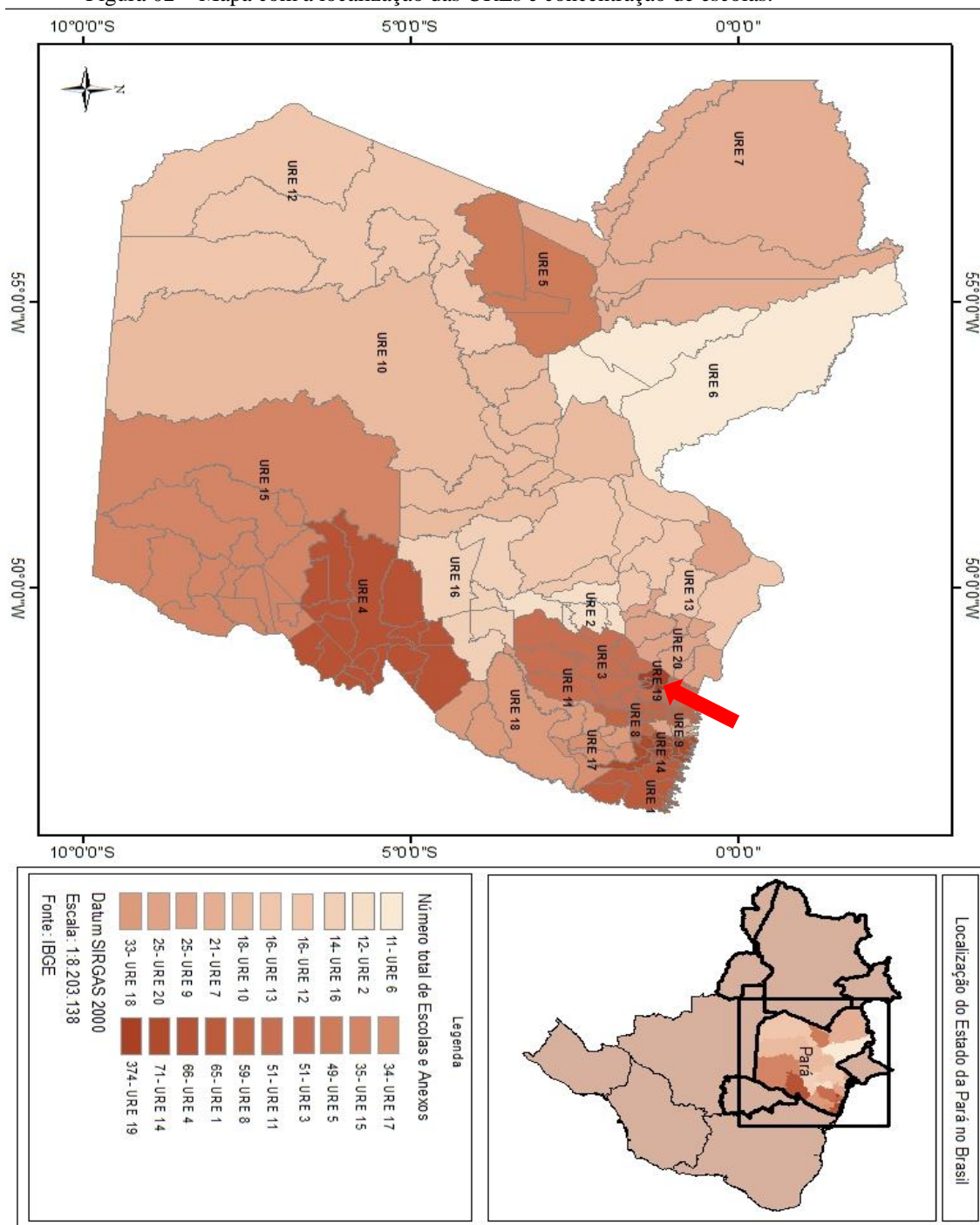
Dessa forma, com a finalidade de responder a essas três perguntas, esta pesquisa se inicia a partir do desenvolvimento de etapas para então “delimitar” quais (e por quê) professores seriam entrevistados e como seriam realizadas as entrevistas. Ou seja, para iniciar o ato da entrevista foi traçado um caminho de chegada aos professores entrevistados, de levantamento teórico a estatístico em campo.

A pesquisa compreendeu revisão de literatura a partir de eixos que norteiam a temática, que compreendem a formação do professor de música nos diversos contextos da educação musical, a relação dessa formação e atuação desse professor na educação básica e especificamente trabalhos que tratam de memórias, lembranças e narrativas sobre formação de professores de música.

Posteriormente, realizei levantamento de dados sobre os professores de arte/música que atuam nas unidades SEDUC na Escola – USE, da Unidade Regional de Ensino – URE Belém.

As Unidades Regionais de Ensino – URE são polos de Gestão das Escolas da Rede Estadual, dividindo em 20 unidades os 144 municípios paraenses. Cada URE tem o nome de um município onde é localizada a escola sede com o Gestor da URE. Especificamente, a URE 19 (URE Belém, na qual foi realizada esta pesquisa) é composta por cinco municípios e apresenta um número de escolas mais elevado. É possível verificar no mapa a seguir, no ponto mais escuro, essa URE, que mesmo sendo em uma das menores regiões é a que concentra o maior número de escolas.

Figura 02 – Mapa com a localização das UREs e concentração de escolas.



Fonte: Façanha (2014).

Aproximadamente 35% das escolas da rede estadual se concentram na URE 19, que em dimensões geográficas pode ser considerada a menor dessas unidades, sendo possível, visualmente, perceber as grandes dimensões do estado e a complexidade/densidade de sua rede de ensino. Este fator pode ser relacionando ao fato de que a capital do estado fica localizada nesta região, condensando um grande número populacional e, por conseguinte, a necessidade de um número mais elevado de escolas.

Dessa forma, sendo a URE 19 a mais numerosa, houve necessidade de realizar uma subdivisão dessa unidade, pois seria inviável apenas um gestor para administrar 374 escolas. A URE Belém ficou subdividida em Unidades SEDUC na Escola – USE, organizadas em bairros dos municípios de Santa Bárbara do Pará, Marituba, Benevides, Belém e Ananindeua, que compõem a região metropolitana de Belém, contendo cada USE aproximadamente entre 11 e 22 escolas.

Dessas escolas, foram envolvidas somente as localizadas nas USE situadas no Distrito Administrativo de Belém – DABEL⁵, que envolve os bairros de Batista Campos, Campina, Cidade Velha, Fátima, Nazaré, Reduto, São Brás, Umarizal e Marco⁶, compreendendo cerca de 40 escolas. Essas escolas são classificadas em escolas de educação básica de nível infantil, fundamental e médio; escolas de ensino especial; escolas com vínculos a instituições religiosas. Para esta pesquisa foram selecionadas apenas escolas que fossem dos níveis de ensino fundamental e médio, compreendendo do total de escolas, desse recorte, 29 escolas.

A lista de escolas que compuseram esta pesquisa pode ser verificada no quadro abaixo, são elas: uma escola da USE 02, oito escolas da USE 03, uma escola da USE 04, oito escolas da USE 05, uma escola da USE 06, duas escolas da USE 07 e oito escolas da USE 09. Houve concentração do número de escolas em algumas USEs tendo em vista que algumas dessas USEs são compostas por mais de um bairro selecionado e outras apenas um.

⁵ O DABEL engloba 8 bairros e o norte do bairro da Cremação, estando no Sudoeste de Belém (Figura 02), em que estes representam juntos a área mais valorizada da cidade, devido à concentração e à complexidade de serviços (restaurantes, supermercados, farmácias, hospitais, faculdades, comércio desenvolvido, shoppings, escolas, lojas etc.), representando o centro da cidade com grande concentração de famílias de classe média e alta, onde a verticalização e o custo de vida é elevado, assim como também é responsável pela maior agitação da vida noturna de Belém, tendo por isso a maior movimentação de veículos e também de acidentes de trânsito.

A maioria dos bairros são classe média e alta, tendo os melhores índices de escolaridade, renda per capita, consumo e de infraestrutura. É detentor dos principais espaços públicos e privados (praças, parques, bosques, clubes, boates, bares, cinemas, teatros, hotéis, museus etc.), por concentrar a maior quantidade de pessoas com altos rendimentos.

Aí está também o centro histórico da cidade, com inúmeros monumentos e prédios característicos do século XVII, XVIII e XIX (Cidade Velha). Concentra os principais pontos turísticos (Feira do Ver-o-peso, Estação das Docas, Mangal das Garças, Jardim Botânico Rodrigues Alves, Museu Paraense Emílio Goeldi, entre outros). Disponível em: <http://geocartografiadigital.blogspot.com.br/2013/05/cartografia-dos-distritos.html>. Acesso em: 01 dez. 2016.

⁶ Ver: <http://geocartografiadigital.blogspot.com.br/2013/05/cartografia-dos-distritos.html>. Acesso em: 01 dez. 2016.

Quadro 01 – Lista de escolas envolvidas na pesquisa.

ESCOLA	USE	ENDEREÇO
EEEF Prof. Waldemar Ribeiro	02	Travessa Dom Romualdo de Seixas, 599, Umarizal – 66050-110
EEEF Caldeira Castelo Branco	03	Travessa de Breves, s/n, Cidade Velha – 66020-100
EEEF General Gurjão	03	Rua Triunvirato, s/n, Cidade Velha – 66020-620
EEEF José Veríssimo	03	Rua Presidente Pernambuco, 573, Batista Campos – 66015-200
EEEFM Tiradentes I	03	Rua dos Mundurucus, s/n, Batista Campos – 66025-660
EEEFM Tiradentes II	03	Travessa Presidente Pernambuco, s/n, Batista Campos – 66020-070
EEEF Rui Barbosa	03	Travessa Joaquim Távora, 408, Cidade Velha – 66023-730
EEEM Paes de Carvalho	03	Praça Saldanha Marinho, s/n, Comércio – 66630-040
Instituto de Educação do Estado do Pará	03	Rua Gama Abreu, s/n, Campina – 66015-180
EEEF Amazonas de Figueiredo	04	Rua dos Timbiras, s/n, Batista Campos – 66033-800
EEEF Benjamin Constant	05	Travessa Benjamin Constant, 497, Reduto – 66053-040
EEEFM Deodoro de Mendonça	05	Av. Governador José Malcher, s/n, Nazaré – 66030-320
EEEFM Dr. Freitas	05	Avenida Generalíssimo Deodoro, 220, Umarizal – 66055-240
EEEFM Dr. Ulysses Guimarães	05	Avenida Governador José Malcher, s/n, Nazaré – 66033-170
EEEFM Vilhena Alves	05	Avenida Magalhães Barata, s/n, São Brás – 66630-040
EEEM Prof. Orlando Bitar	05	Avenida Governador José Malcher, Nazaré – 66055-260
EEEIF Barão do Rio Branco	05	Avenida Generalíssimo Deodoro, s/n, Nazaré – 66035-090
EEEFIF Pinto Marques	05	Avenida Governador Jose Malcher, s/n, Nazaré – 66055-260
EEEF Domingos Acatuassu Nunes	06	Travessa Mauriti, 174, Marco – 66083-000
EEEF Dr. Aníbal Duarte	07	Rua Deodoro de Mendonca, s/n, São Brás – 66090-150
EEEM Augusto Meira	07	Av. José Bonifácio, 799, São Brás – 66063-075
EEEF Manoel de Jesus Moraes	09	Travessa Lomas Valentina Passagem Hortinha, s/n, Marco – 66023-590
EEEFM Dom Pedro II	09	Travessa Lomas Valentina, s/n, Marco – 66087-440
EEEFM Jarbas Passarinho	09	Avenida Vinte e Cinco de Setembro,

		s/n, Marco – 66093-000
EEEFM Lauro Sodré	09	Travessa Pirajá, s/n, Marco – 66610-830
EEEFM Paulino de Brito	09	Avenida Almirante Barroso, 589, Marco – 66093-020
EEEFM Profa. Albanizia de Oliveira Lima	09	Avenida Almirante Barroso, s/n, Marco – 66610-830
EEEFM Visconde de Souza Franco	09	Avenida Almirante Barroso, s/n, Marco – 66095-000
EEEF Santo Agostinho	09	Travessa Barão do Triunfo, Passagem Nossa Senhora das Graças, s/n, Marco – 66095-050

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>. Acesso em: 20 mai. 2016.

Nessas escolas foi realizado contato com os gestores/informantes por meio de visitas, tendo como principal objetivo localizar os professores de música que atuavam no ensino de Arte. Também houve um breve levantamento de questões estruturais para a realização do trabalho do professor, como sala de arte e/ou instrumentos musicais. Para tanto foi aplicado um questionário, com quatro perguntas, à gestão das escolas, sendo estas:

- Identificação do colaborador, cargo exercido na escola.
- A escola possui professores de Artes? Quantos?
- Quantos dentre esses ensinam música?
- A escola possui espaço e materiais adequados para o desenvolvimento de atividades musicais? Quais? (Exemplos: sala de música, instrumentos, equipamentos de áudio/som etc.).

Em alguns casos o contato foi realizado por meio telefônico, devido difícil acesso, derivado principalmente de insegurança na zona de localização da escola.

Após visita às escolas foi realizado levantamento no *site* da SEDUC-PA, que apresenta uma plataforma de busca parametrizada por escola, contendo informações sobre endereço, identificação dos gestores, quantidade de alunos por turma e a lotação dos professores nas escolas. Observo que em casos em que as escolas foram visitadas duas vezes e não houve efetivação de contato pessoal e nem telefônico, este levantamento no *site* da SEDUC-PA foi a única fonte de informações.

Foi realizada busca dos anos de 2015 e 2016, tendo em vista que a lotação dos professores do ano de 2016 ficou disponível apenas no final do mês de abril e, para realização da visita nas escolas, foi necessária lista prévia dos professores de arte das escolas. Foi possível notar que grande parte dos professores se mantiveram na mesma

instituição nos dois anos, sendo realizadas apenas algumas mudanças ou que vários professores atuam em duas ou mais escolas dessa seleção de escolas. Abaixo, a lista com a lotação dos professores de Arte em 2016:

Quadro 02 – Escolas e lotação de professores de Arte.

Escola	USE	2016
EEEF Prof. Waldemar Ribeiro	02	Diego Alves Lima Juciene Pacheco Bastos Maria José Ferreira Benevides
EEEF Caldeira Castelo Branco	03	Virgínia Maria Barros Girão de Souza
EEEF General Gurjão	03	Maria do Perpétuo Socorro Vulcão Neves Alice de Fátima M. Dias André Nascimento Teixeira
EEEF José Veríssimo	03	Saint Clair Gonçalves Dias Virgínia Maria Barros Girão de Souza Denis Andrade Torres (EJA)
EEEFM Tiradentes I	03	Denize do Socorro Franco Carvalho Lucilene Assis Rodrigues
EEEFM Tiradentes II	03	Greyce Alexandra Silva Virgolino
EEEF Rui Barbosa	03	Francione Caldeira Sobral
EEEM Paes de Carvalho	03	Alice de Fátima Miranda Dias Francisco das Chagas Pereira Carvalho
Instituto de Educação do Estado do Pará	03	José de Ribamar Segundo Correa
EEEF Amazonas de Figueiredo	04	Deborah Serruya
EEEF Benjamin Constant	05	Adriano Doce Dias Benmuyal Miriam das Neves Fonseca
EEEFM Deodoro de Mendonça	05	Rejane Cely Cunha Barroso José de Ribamar Segundo Correa
EEEFM Dr. Freitas	05	Vania Maria Ramos de Vasconcelos Rosenilson dos Santos Silva Rosicléia L. Rodrigues Mendes Adriano Doce Dias Benmuyal Almino Henrique do Carmo
EEEFM Dr. Ulysses Guimaraes	05	Altair de Jesus Sarmiento Neto José de Ribamar Segundo Correa
EEEFM Vilhena Alves	05	Jorge Augusto Laurido José de Ribamar Segundo Correa Edilena Marques Garcia de Souza
EEEM Prof. Orlando Bitar	05	Augusto Carlos de Souza Nogueira Maria Denize Alves Freire
EEEIF Barão do Rio Branco	05	Carmem Helena do Amaral Albuquerque Shirley Suely da Silva Furtado
EEEIF Pinto Marques	05	Diego Alves Maia
EEEF Domingos Acatauassú Nunes	06	Mauro Cezar Ferreira Adriano Doce Dias Benmuyal Ana Wilma Cordeiro da Luz

		Leidiane Pereira de Oliveira
EEEF Dr. Aníbal Duarte	07	Bruna Lima Santa Rosa
EEEM Augusto Meira	07	Adneide Socorro de Castro Cunha Fátima Zenor Amorim Dias Elane de Farias Pantoja Anna Clara Silva da Costa Benchimol
EEEF Manoel de Jesus Moraes	09	Cleide do Socorro Ruiz da Costa Ana Gisele Nascimento de Alencar
EEEFM Dom Pedro II	09	Simone de Oliveira Moura Jacó Miranda Machado Inae Guapindeua Amoedo dos Santos
EEEFM Jarbas Passarinho	09	Denize do Socorro Franco Carvalho Sonia Maria Reis Blanco Wando Wiliam Silva Lisboa Myrna Castelo Reis Cláudia Maria Souza Mesquita
EEEFM Lauro Sodré	09	Greyce Alexandra Silva Virgolino Nilson Fernando Maciel Sousa
EEEFM Paulino de Brito	09	Ruy Benedito Nascimento Costa Katia Regina Caminha dos Santos Cláudia Maria Souza Mesquita Angélica Leticia de Souza Costa
EEEFM Profa. Albanízia de Oliveira Lima	09	Cleide do Socorro Ruiz da Costa
EEEFM Visconde de Souza Franco	09	Clea Magnolia Figueira Palha
EEEF Santo Agostinho	09	Miriam Ernestina Pinho Gomes Edson Bruno Mendes Henrique

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Foram identificados 54 professores lotados na disciplina Arte no ano de 2016. Para saber quais destes professores têm formação superior em música, realizei levantamento na Plataforma Lattes, no *site* “O Escavador” e, em alguns casos, entrei em contato pessoalmente, por telefone, por meio de redes sociais como Whatsapp, quando o número para contato foi cedido pelo gestor da escola. Pude verificar que do total de professores de Arte nove são graduados em música. Dentre esses foram selecionados dois professores para compor esta pesquisa, obedecendo ao seguinte critério:

- Um professor graduado em música, com atuação mais antiga na SEDUC - PA;
- Um professor graduado em música, com atuação mais recente na SEDUC - PA.

Posteriormente à realização desse levantamento, foi organizado o roteiro guia de entrevista, que teve como principal objetivo orientar a condução da entrevista sem

restringi-la a ele. Esse roteiro foi organizado em cinco tópicos que conduziram a entrevista mais como uma conversa aberta, trazendo à tona as lembranças das experiências de vida e formativas, as práticas de ensino e a percepção da realidade escolar de cada entrevistado.

O primeiro tópico, “perguntas iniciais”, é composto por duas perguntas: sobre o nome e qual a escola em que o professor atua na SEDUC-PA.

O segundo tópico, “iniciação musical”, é composto por perguntas que tratam do primeiro contato que o entrevistado teve com a música, quando houve o interesse em estudar música e se estudou em alguma escola especializada ou em aulas particulares ou autodidata.

Seguindo, o terceiro tópico, “o aprendizado musical”, traz perguntas que investigam a maneira como o entrevistado aprendeu música, quais métodos foram utilizados ou revistas de bancas de jornais, quais disciplinas, como aprendeu a escrita musical, como era a rotina de estudo, como eram as demais aulas de música (teoria, canto coral, história da música etc.), se houve participações em grupos musicais e o que ficou marcado desta trajetória de ensino.

O quarto tópico segue abordando sobre “a música como profissão”. As perguntas foram elaboradas para entender qual foi a universidade em que o professor concluiu seu curso de licenciatura, quando houve a decisão em cursar uma graduação em música, quais as disciplinas da “grade” curricular, como eram as disciplinas teóricas e práticas, se havia disciplinas que ensinavam a didática musical, como eram realizados os estágios curriculares, se havia desejo – ao ingressar na licenciatura – de ser professor do nível básico e se além da SEDUC-PA o professor atua em outro tipo de trabalho/atividade remunerada.

E, por fim, o quinto tópico, “a música na escola”, traz perguntas sobre a atuação desse professor na escola. Assim, investiga sua prática docente, os métodos que utiliza, quais as formas de avaliação dos alunos, se ele se autoavalia ou se os alunos avaliam sua prática, como são as aulas, como ocorre seu planejamento, como é o espaço disposto na escola e o que ele pensa sobre o ensino da música na educação básica.

Tendo delimitado o projeto, os professores entrevistados e o roteiro, a quarta etapa desta pesquisa compreendeu realização das entrevistas. A entrevista seguiu procedimentos específicos com o intuito de alcançar o objetivo aqui almejado, qual seja: compreender o sentido do ensino da música na escola a partir das escolhas do professor de Arte/Música, quanto às suas concepções, suas “estratégias” e seus objetivos para o

ensino de música, sabendo-se que esse profissional é influenciado por determinada realidade e que ele só é o profissional de hoje por “interferência” de fatos que contribuíram para a formação do “ser professor”.

Por meio da história oral analisei os reflexos dessas construções individuais para o desenvolvimento de um contexto mais amplo, no caso a educação musical em escola de nível básico (ensino fundamental e médio), em Belém do Pará.

Nesta pesquisa, foi desenvolvida a história oral de vida, conduzida por entrevista, orientada por um roteiro com perguntas que auxiliaram na entrevista. Não obstante, o entrevistado foi deixado à vontade para articular sua narrativa de forma que lhe fosse confortável.

Faz-se necessário ressaltar a importância do contato prévio que estabeleci com o entrevistado, a fim de obter informações necessárias ao início e decorrer da entrevista, como: o melhor local para realização da entrevista, definição da melhor forma de condução da entrevista nas mais variadas situações, adaptações eventualmente necessárias no roteiro da entrevista para atender especificidades de algum entrevistado, como ressalta Thompson (1992, p. 254), que denomina esse contato prévio de “entrevista exploratória”:

O primeiro ponto é a preparação de informações básicas, por meio da leitura ou de outras maneiras. A importância disso varia muito. A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo idéias e informações. Com ajuda destas, pode-se definir o problema e localizar algumas das fontes para resolvê-lo.

Após gravação das entrevistas foi realizada a passagem do oral para o escrito, compreendendo os trabalhos de transcrição, textualização e transcrição.

A transcrição consiste da passagem das falas da entrevista, na íntegra, para o formato de texto digitalizado. Meihy e Holanda (2014, p. 140) entendem que nesta fase são “colocadas as palavras ditas em estado bruto. Perguntas e respostas [são] mantidas, bem como repetições, erros e palavras sem peso semântico”. Destaco ainda, que nessa fase o pesquisador, ao transcrever, passa a experienciar de maneira diferente a entrevista, percebendo concepções que durante a realização da mesma passaram despercebidas. Neste momento inicia-se um processo complexo de escuta “geral” do conteúdo disposto, contribuindo para as fases posteriores desta etapa.

A textualização consistiu na reorganização do texto transcrito: são “eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico.

Os sons e os ruídos também [são] eliminados em favor de um texto mais claro e liso” (idem, p. 142). Houve organização das ideias apresentadas na entrevista, seguindo a proposta do roteiro. Pude perceber que neste momento há uma aproximação do pesquisador com a maneira com a qual o entrevistado constrói e elabora sua fala.

A transcrição, por fim, se constituiu no texto “apresentado em sua versão final e depois de autorizado [pelo colaborador] deve compor a série de outras entrevistas do mesmo projeto” (idem, p. 143). A escrita é construída como uma narrativa na qual as ideias fluem para a melhor compreensão do leitor.

Finalmente, a última etapa desta pesquisa consiste na interpretação e análise dos conteúdos das transcrições. Em história oral não há a exigência desta etapa, mas como esta pesquisa tem como produto uma dissertação, há necessidade de sua realização.

CAPÍTULO II – AS ESCOLAS

Neste capítulo consta a descrição do contexto escolar visitado para realizar levantamento dos professores de música. São apresentados apontamentos reflexivos das realidades encontradas nas escolas. Para tanto, busquei evidenciar pontos que emergem, principalmente, do contato com a gestão escolar e da estrutura para o ensino de música nas escolas, caminho por onde passa o professor de música.

2.1 “ISTO NÃO É UM DIÁRIO”

Com a licença poética, apresento este subtítulo a partir do nome de um dos livros de Zygmunt Bauman⁷, “Isto não é um diário”, no qual o autor esclarece que não tem pretensão específica de escrita ou um “para quê” escrever, mas o escreve por um “por que” que se define na necessidade do exercício da escrita.

Diria também aqui, que esta descrição da visita às escolas não tem pretensões etnográficas, tendo em vista que a etnografia apresenta uma dimensão analítica muito mais ampla, mas também não tem a dimensão desobjetivada de apenas um diário. Trata-se de uma observação de trânsito de percepções, que interagem entre saberes, práticas e conhecimentos produzidos num determinado lugar. Para Hissa (2011, p. 36):

No lugar é onde se dá a existência – vida cotidiana, econômica, cultural, política – , onde o mundo se expressa de diversas maneiras. Nos lugares existem, mais fortemente, as possibilidades de diálogo – sem negligenciar a importância dos conflitos que também lá se desenvolvem. [...]

Nesta perspectiva “os lugares são também lugares de confronto, onde as contradições podem emergir e onde se fazem conviver dialeticamente os elementos de que tece a vida. Portanto, quando entendemos os lugares, entendemos a nós.” Estes lugares são os espaços onde ecoam saberes, são potências de saberes que são sempre atualizadas a partir do ponto de vista de quem o vive. (HISSA, 2011, p. 48)

Nesse sentido, tive o objetivo de apresentar aqui uma descrição do que se foi percebido durante as visitas às escolas. Trazendo à reflexão um quadro com várias texturas, contextos nos quais se inserem e trabalham os professores entrevistados desta pesquisa. Contextos estes que por vezes são evidenciados nas narrativas dos professores, revelando conflitos e desafios para a atuação docente.

⁷ Ver Bauman (2012, p. 7)

Ao caminhar pelas ruas de minha cidade, Belém do Pará, revisitei memórias, criei fantasias e (re)conheci paisagens, que me proporcionaram desvelar um mapa imaterial de lembranças e realidades de algumas escolas que visitei.

Figura 03 – Detalhes-monumentos do Tempo, Escola Barão do Rio Branco



Fonte: Acervo da Autora.

Pude conhecer uma história que não está nos livros, mas nas ruas, nas fachadas, nas paredes, nas escadarias antigas e deterioradas pelo tempo, – como nos detalhes presentes na fotografia acima, que preserva em seus aspectos arquitetônicos os elementos do tempo de outrora – e principalmente nos relatos de quem vive nestes espaços.

Vi o cansaço nos olhos de quem há anos se dedica ao serviço público e a esperança nos olhos de alunos. Sonhos de alguns e desalento na lembrança de tantos outros, que relembram glórias vividas por suas escolas no passado, mas que hoje são vistas como um rascunho de um desenho antigo.

Às 6 horas da manhã de um dia comum em abril de 2016, acordei e liguei a TV para assistir ao noticiário matinal. O aparelho ficou como som de fundo enquanto organizava meus materiais de trabalho para mais um dia de pesquisa. Foi então que uma reportagem específica me chamou atenção: “Professores e alunos fazem protesto em

idades paraenses contra mudanças na educação”. Uma das escolas que está em minha lista de pesquisa estava passando por um processo de ajuste organizacional. Segundo alunos, professores e pais essa reorganização seria prejudicial para o ambiente escolar e a aprendizagem dos estudantes. Seriam condensadas duas escolas no espaço de apenas uma, sendo uma escola tradicional de ensino médio e uma escola de ensino fundamental I e II. Durante a reportagem, pude ouvir apelos por melhorias estruturais de pais e alunos e solicitação de valorização dos professores.

No decorrer da cobertura televisiva constatei que, após a reportagem sobre a Escola José Veríssimo e Tiradentes I, era transmitido outro protesto que reunia muitas outras escolas em algumas cidades do Pará e na capital Belém. Sua amplitude era bem maior do que imaginava, era um clamor de “vários” por melhor educação.

Pensativa, respirei fundo e sai com minha pasta de cartolina verde, meus ofícios e formulários de questões. Era um dia em que iria vivenciar de perto o que era noticiado na TV e que me tirou do estado sonolento daquela manhã.

Belém, 12 de abril de 2016.

Na mesma semana daquele dia comum, iniciara de fato minhas visitas às escolas. A primeira delas fora a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – **EEEFM Dr. Freitas**, uma escola de fachada verde e branca e calçada com uma dessas grandes mangueiras que podemos ver na paisagem urbana de Belém. À esquerda, uma parada de ônibus e em frente à escola barraquinhas onde os alunos lancham no intervalo das aulas.

Figura 04 – Fachada da EEEFM Dr. Freitas. À direita podem-se ver ramagens da mangueira, à esquerda a parada de ônibus e em frente à escola, as duas barraquinhas de lanches.



Fonte: Acervo da autora.

A sensação era de desconforto ao adentrar naquele ambiente desconhecido. Logo avistei a porteira e falei que, caso fosse possível, gostaria de conversar brevemente com o diretor ou coordenador pedagógico. Mostrei-lhe o ofício e a mesma me direcionou até a coordenadora pedagógica, que estava ao pé da escada, que dava acesso ao segundo andar, chamando os alunos para retornarem às salas de aula. Essa cena se repetiu muitas vezes nesse dia.

Expliquei à coordenadora sobre o que se tratava a pesquisa e ela me informou (olhando e lendo as perguntas que estavam escritas no formulário) que achava melhor que eu falasse com o Diretor da escola, que não se encontrava ali no momento, pois o achava melhor qualificado para falar sobre o assunto. Entretanto, pode adiantar que na escola não havia professor de música e me apresentou rapidamente a uma professora de arte que coincidentemente passava por nós.

Saí do prédio e me direcionei à segunda escola, que ficava a alguns quarteirões, na mesma Avenida Generalíssimo Deodoro, no nobre bairro de Nazaré.

A Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental – **EEEIF Barão do Rio Branco** se localiza no prédio na frente do qual passei durante anos quando estudava música no Instituto Estadual Carlos Gomes. Durante boa parte desses anos ela esteve em reforma.

É um prédio de arquitetura imponente em estilo da primeira metade do século XX, com uma escadaria de acesso as três grandes portas ladeadas por colunas. Com pé direito alto, o sólido edifício de dois andares apresenta janelões de madeira e vidro. No lado direito uma estrutura em metal indica o tempo atual.

Figura 05 – Fachada da EEEIF Barão do Rio Branco. O prédio de arquitetura imponente em estilo da primeira metade do século XX e o detalhe à esquerda da estrutura de metal mais recente.



Fonte: Acervo da Autora.

Repetindo o ritual de apresentação ao porteiro, conversei com a coordenadora pedagógica do fundamental I, que me informou que na escola havia dois professores de artes visuais e que nenhum deles ministrava aulas de música; entretanto, destacou que seriam iniciadas aulas de música no programa de aceleração “Mundiar”⁸ e que a escola possui instrumental de banda do projeto “Mais Educação”, que momentaneamente não está sendo utilizado por não ter professor e espaço para desenvolver atividades musicais.

A terceira escola visitada neste dia foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental – **EEEF Caldeira Castelo Branco**, que estava em reforma, com objetos empoeirados e número reduzido de alunos. A escola está localizada na Travessa de Breves, no bairro da Cidade Velha, o mais antigo de Belém. Através das grades dos muros é possível

⁸ O projeto “Mundiar” está sendo implantado em todo o Pará. Consiste em iniciativa da Fundação Roberto Marinho que desenvolveu este projeto para as escolas estaduais tendo em vista minimizar a distorção “idade e série”, além de combater a evasão escolar. O projeto utiliza o sistema de ensino Tele Sala, com uso de televisão e aulas em DVD no programa de atividades de interação entre disciplinas. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/03/projeto-mundiar-combate-evasao-escolar-no-para.html>. Acesso em 01 dez. 2016.

visualizar o prédio, sem faixa e sem letreiro, que tem à frente açazeiros, uma marca local.

Figura 06 – Fachada da EEEF Caldeira Castelo Branco. Sem faixa e sem letreiro, em uma rua solitária.



Fonte: Acervo da autora.

Nesta escola conversei com a coordenadora pedagógica, uma senhora jovem muito educada e atenciosa que me explicou que por motivo de reforma a escola estava funcionando apenas no turno da manhã e como consequência disto o número de alunos havia diminuído. Por isso a escola estava apenas com um professor de arte que só ministrava aulas de artes visuais.

Mas antigamente, no turno da tarde, existia uma professora que trabalhava coral em suas aulas. Ela era professora do Instituto Estadual Carlos Gomes e estava lotada em outra escola no momento, devido à pouca carga horária disponível na escola. Além disso, a escola não disponibilizava nenhum material ou estrutura para o ensino de música.

Logo ali próximo, à Rua Triunvirato, também na Cidade Velha, quase às 12 horas, visitei a **EEEF General Gurjão**. Esta escola, diferente a anterior, tem seu prédio oculto pelos muros, nos quais há uma inscrição em letras garrafais que permite identificar a escola. Castanholeiras ladeiam o portão de entrada oferecendo alguma sombra para os dias ensolarados de uma cidade de manhãs e tardes mornas, não obstante os intervalos diários de chuvas.

Figura 07 – Fachada da EEEF General Gurjão: a inscrição do nome da escola no muro e o portão de acesso ladeado pelas castanholeiras.



Fonte: Acervo da autora.

Nesta escola, conversei rapidamente com a coordenadora pedagógica, que estava de saída à procura de cyber café. Ela me informou que havia dois professores de arte e que nenhum deles era professor de música. No que diz respeito à estrutura para aulas de música, a escola possui instrumentos do “Mais Educação” que não estão sendo usados por falta de professores e verbas destinadas ao projeto.

Pelo caminhar das horas, fiz uma pausa para o almoço, logo ali próximo do endereço da escola. Como de costume na cidade, “caiu” do céu uma chuva torrencial. Aproximadamente às 13h30 retomei o caminho à próxima escola.

A **EEEF Waldemar Ribeiro** fica localizada na Travessa Dom Romualdo de Seixas, no nobre bairro do Umarizal. Já havia passado várias vezes em frente ao local, porém nunca imaginei que naquela fachada pequena funcionasse uma escola

Figura 08 – Fachada da EEEF Waldemar Ribeiro: aparência de uma casa, quase impossível conseguir visibilidade. Discreta em meio aos prédios pomposos desse bairro da cidade.



Fonte: Acervo da autora.

A frente da escola parecia uma casa comum, pintada com um grafite, com formas geométricas grandes e coloridas. Permanece ali com a entrada e saída constante de pessoas, assim como a passagens dos carros, geralmente, luxuosos dos pais que deixam e levam seus filhos de uma escola particular vizinha, uma realidade dissonante.

Figura 09 – Fachada da EEEF Waldemar Ribeiro: detalhe do trabalho em grafite na fachada da escola



Fonte: Acervo da autora.

Nesta escola a diretora me informou que havia dois professores de arte, entretanto um estava “de licença” e por isso a escola estava sem professor no turno da tarde, as medidas para solucionar a ausência do professor não foram mencionadas deixando implícito que a situação ainda permaneceria sem solução. Quanto ao ensino de música, foi mencionado que não havia aulas e nem estrutura para sua operacionalização.

A **EEEFM Rui Barbosa**, situada à Travessa Joaquim Távora, no bairro da Cidade Velha é rodeada por prédios antigos e ocupados por setores do governo do estado. Sua arquitetura lembra traços do estilo *art decor*, e a inscrição “GRUPO ESCOLAR RUI BARBOSA” no alto do prédio de dois andares dá indícios de que não se trata de um estabelecimento recente.

Iniciei o ritual de apresentação à portaria.

Figura 10 – Fachada da EEEFM Rui Barbosa. Inscrição “GRUPO ESCOLAR” dá indícios de que não se trata de um estabelecimento recente.



Fonte: Acervo da Autora

Nesta escola houve mais cautela quanto à permissão para a minha entrada. A responsável solicitou uma autorização. Conversei com a vice-diretora, que explicou que na escola não havia professor de música e sim de “artes”, mas que apresentava uma ótima estrutura para o funcionamento de uma banda de fanfarra, entretanto não funcionava, pois, o professor responsável pelo projeto havia se aposentado e a escola perdido contato com o mesmo. De repente a diretora se levantou de sua cadeira e me mostrou um teclado que guardava em sua sala, para que os alunos não danificassem o instrumento, tendo em vista que não havia professor para orientá-los.

Explicou-me, ainda, que a escola era de tempo integral e que já havia realizado contato com a universidade (não soube especificar se UEPA ou UFPA) e que uma

professora prometeu mandar um monitor que ministrasse aulas na banda, mas que perdeu o contato com esta professora e que nenhum professor foi enviado ao local.

A **EEEF Amazonas de Figueiredo**, à Rua dos Timbiras, situa-se no bairro de Batista Campos, vizinho ao da Cidade Velha. A escola está localizada em uma área com casas e edifícios residenciais. Uma frondosa castanholeira faz sombra à entrada da escola, que conserva os muros e portões de acesso baixos, possibilitando visualizar um prédio totalmente gradeado, para conservar alunos, professores e funcionários “presos” em busca de alguma segurança. Ao tentar encontrar essa escola através do endereço disponível no site da secretaria senti muita dificuldade, seu aspecto e estrutura escondidos me fizeram passar muitas vezes em frente ao local sem ao menos enxergá-la.

A escola estava em reforma e, por isso, a aulas só começariam em maio.

Figura 11 – Fachada da EEEF Amazonas de Figueiredo. Escola de janelas gradeadas, localizada em bairro nobre cidade, quase não se nota a sua presença.



Fonte: Acervo da autora.

Na escola havia apenas duas pessoas, um senhor e uma senhora, que eram responsáveis por alguma função de gestão na escola. A senhora me informou que não tinham a lotação dos professores, mas que geralmente na escola não eram ministradas aulas de música e nem atividades musicais por projetos e, que não era disposto material algum para realização do ensino de música.

Belém, 14 de abril de 2016.

Continuando a pesquisa, na quinta-feira saí de casa entre 8h30 – 9h00. As escolas visitadas naquela manhã estão localizadas na mesma Avenida Governador José Malcher, no bairro de Nazaré, relativamente próximas umas das outras. A primeira delas no trajeto é a **EEEFM Dr. Ulysses Guimarães**. Trata-se de uma escola com arquitetura moderna, com amplo pátio de estacionamento, cercada por prédios residenciais e comerciais.

Figura 12 – Fachada da EEEFM Dr. Ulysses Guimarães, arquitetura moderna em um bairro nobre.



Fonte: Acervo da Autora

Ao chegar na escola, percebi um movimento intenso de alunos pelos corredores. Soube que estava acontecendo uma reportagem na escola, contudo não descobri sobre o se tratava. Fui encaminhada à sala da vice-diretora (onde já havia uma moça esperando) que chegou agoniada com aquele alvoroço todo, solicitou que nós esperássemos um pouco que, assim que fosse possível nos atenderia.

Logo em seguida, após conversar com a moça que estava esperando, conversei comigo sobre minha pesquisa (ainda preocupada com a movimentação da imprensa na escola). Na escola existem dois professores de arte; entretanto, ela informou que sabia apenas o nome de um deles, pois o outro trabalha à noite. Quanto à estrutura da escola a diretora informou que havia instrumentos de banda do projeto Mais Educação, que não estavam sendo utilizados.

A próxima escola, **EEEFM Deodoro de Mendonça**, é bastante conhecida na cidade. Seu prédio de três pisos e seu amplo estacionamento indicam considerável

movimentação de professores, funcionários e alunos. É cercada por prédios residenciais, comerciais e religiosos.

Figura 13 – Fachada da EEEFM Deodoro de Mendonça, um prédio de porte para atender a cerca de 2000 alunos.



Fonte: Acervo da Autora

Ao entrar esperei na sala da direção que estava bem lotada, muitos professores, estagiários e eu querendo conversar com a diretora. Ela me atendeu em conjunto: ao mesmo tempo que respondia minhas perguntas informava às professoras de português, que estavam à procura de escolas para completar carga horária, que o estabelecimento estava com o quadro de professores completo.

Foto 14 – Detalhe: arte entre grades – atividades artísticas simulando vitrais.



Fonte: Acervo da Autora

Sempre ágil ao atender as pessoas, informou-me que na escola havia dois professores de arte, mas nenhum deles lecionava música e que o ensino da música na escola era vivenciado através do projeto “Mais Educação”, que disponibilizava instrumentos de banda marcial e aulas com um monitor. Em seguida, apresentou-me ao

professor que coordenava o projeto na escola. Ele me expôs que o projeto estava funcionando e que no momento estava em fase inscrição dos alunos. Muito cordialmente informou que a escola estaria de portas abertas para realização da pesquisa quando as aulas/ensaios da banda estivessem acontecendo.

Quase 11h45 minutos, sob forte sol, segui andando com ajuda das sombras das mangueiras, pela Avenida Governador José Malcher. Ao chegar à **EEEIF Pinto Marques** fui recebida pelas diretora e vice-diretora. Esta escola, de esquina, com dois andares, também cercada por prédios residenciais e comerciais, tem seus muros pintados em grafite. Sua fachada tem inscrição que indica que a escola atende ao ensino fundamental e médio, diferente do que consta na Plataforma da SEDUC, que a apresenta como estabelecimento de educação infantil e ensino fundamental.

Ao longo de nossa conversa, a diretora e a vice-diretora me explicaram que a escola tinha um professor de arte e que este ministrava aulas de música, que escola tinha alguns instrumentos musicais antigos, mas que a estrutura não era adequada para as aulas. Relatou que a escola estava em um período de baixa procura de alunos, pois a localização não atendia à comunidade do bairro – de classe média alta – e que seus alunos eram moradores de bairros bem distantes e até de outros municípios.

Figura 15 – Fachada da EEEIF Pinto Marques. Escola de ensino fundamental e médio, ou estabelecimento de educação infantil e ensino fundamental?



Fonte: Acervo da Autora.

A próxima escola, **EEEM Orlando Bitar**, na mesma Avenida Governador José Malcher, ocupa um prédio de três andares. À sombra de frondosas mangueiras, a escola

tem em seus muros baixos e pintados em grafite, além das pichações, certo contrataste com a arquitetura que indica um prédio antigo.

Ao chegar à portaria fui informada de que o diretor não estava e que eu voltasse outro dia. Seguindo no calor do meio dia, voltei para casa.

Figura 16 – Fachada da EEEM Orlando Bitar: grafites e pichações.



Fonte: Acervo da Autora

Belém, 28 de maio de 2016

Nesse dia, visitei apenas três escolas. Peguei um ônibus próximo de casa e fui à **EEEM Paes de Carvalho**, localizada à Praça Saldanha Marinho, no bairro do Comércio, próximo à Cidade Velha. Em seu imponente prédio de dois andares, a escola já formou personagens ilustres da história do Pará, o que faz dela uma das escolas mais tradicionais de Belém.

Ao chegar à escola percebi que não havia movimentação muito grande de alunos, a escola estava bem silenciosa.

Figura 17 – Fachada da EEEM Paes de Carvalho. Prédio imponente de um estabelecimento de ensino tradicional.



Fonte: Acervo da autora.

Ao perguntar se poderia falar com o diretor, o porteiro disse que os professores estavam em uma paralisação e pediu que eu esperasse um pouco. Entrei em uma sala para onde ele me direcionou. Após uns dez minutos o porteiro me apresentou um senhor de estatura média, vestindo uma camisa azul escura, era o diretor da escola. Apresentei-me e lhe expliquei sobre o que tratava a minha visita. Ele foi cordial em responder que na escola não tinha professores de música, somente dois professores de artes visuais, mas que havia uma banda de fanfarra que era regida por um regente externo.

Ao solicitar o contato dos professores de arte o diretor me encaminhou até a secretaria, onde me informaram os nomes e o contato dos professores. Saindo da escola fui ao ponto de ônibus e parti para a próxima escola.

O **Instituto de Educação Estadual do Pará – IEEP**, assim como o Paes de Carvalho, é outra tradicional escola local. Durante décadas vem formando professores para a educação infantil e ensino fundamental no Pará. O prédio está localizado à Rua Gama Abreu, no bairro da Campina, vizinho ao Comércio. Está cercado por prédios comerciais e residenciais. Próximo ao Theatro da Paz, ele compõe o conjunto arquitetônico de algumas das mais importantes construções da cidade, erguidas entre o final do século XIX e início do século XX.

Conversei com uma senhora que me levou até a sala da vice-diretora, pela qual fui atendida muito cordialmente. Fui informada, com certo pesar, que a escola um dia

teve uma banda de fanfarra que chegou a ganhar prêmios em concursos nacionais, mas que agora não havia mais nem os instrumentos.

Figura 18 – Fachada da EEEM Instituto de Educação Estadual do Pará. Próximo ao Theatro da Paz, seu prédio compõe o conjunto arquitetônico de algumas das mais importantes construções da cidade, erguidas entre o final do século XIX e início do século XX.



Fonte: Acervo da Autora

A banda foi sendo deixada em segundo plano quando os desfiles de 5 de setembro foram reestruturados por USE. Por fim, informou-me que na escola as aulas de artes eram específicas em artes visuais e somente no primeiro ano de ensino médio.

Seguindo, fui à **EEEFM Vilhena Alves**, situada à Avenida Magalhães Barata, no bairro de São Brás, em frente ao prédio do PPPGARTES/UFPA. A escola não é recente, como pode se constatar ao ler no alto de seu prédio a inscrição “GRUPO ESCOLAR”. O prédio de dois andares e seu amplo pátio de estacionamento podem ser visualizados através das grades altas fincadas no muro baixo à frente da fachada da escola. Completam a paisagem frondosas mangueiras e uma parada de ônibus, dando indícios de um local pouco silencioso.

Figura 19 – Fachada da EEEM Instituto de Educação Estadual do Pará



Fonte: Acervo da Autora

Nessa Escola, conversei com a vice-diretora no corredor, onde ela me explicou que não havia professores específicos de música, mas que na escola um dos professores ministrava aulas de maneira interdisciplinar a partir das linguagens artísticas. Informou-me ainda que a escola não possuía instrumentos e, tampouco, estrutura para aulas de música. Conversou brevemente comigo sobre a questão da violência que a escola vivia, sendo por vezes assaltada. Aproximadamente uma semana e meia depois de minha visita vários alunos fecharam a rua em protesto contra um assalto que houvera ali.

Belém, 06 de junho de 2016.

Uma nova manhã – desafiadora como sempre, pois realizar pesquisa de campo é sempre uma incógnita se iremos ou não conseguir a informação desejada. Lidar com o outro não é tarefa fácil, principalmente quando não há “boa vontade”. Segui com meus materiais de costume para conversar com os coordenadores e/ou diretores de das escolas que foram elencadas para o dia. Como as escolas se localizavam na mesma avenida ou em ruas próximas segui o trajeto pela que ficava no final da Avenida Almirante Barroso em direção àquelas que se localizavam nas ruas transversais.

A primeira escola a ser visitada nesse dia foi a **EEEFM Paulino de Brito**, situada à Avenida Almirante Barroso, no bairro do Marco. Trata-se de uma via de trânsito pesado que liga a cidade a rodovias diversas. As grades que ficam à frente da escola permitem ver seu prédio de dois andares onde também há grades de proteção.

Figura 20 – Fachada da EEEFM Paulino de Brito. Prédio de dois andares com grades de proteção.



Fonte: Acervo da Autora

Quando cheguei à escola me deparei com a calçada da frente e pátio de entrada lotada de alunos, de várias idades, enquanto dentro da escola havia alguns professores, a coordenadora e o porteiro, que controlava a entrada e respondia a inúmeras perguntas dos alunos. Dirigi-me ao porteiro e solicitei falar com alguém responsável pela escola que pudesse responder as perguntas que tinha impressas na metade de um papel A4. Fui encaminhada à sala da diretora, com a qual pude conversar.

Neste momento a diretora disse que estava ocupada, que eu aguardasse um pouco. Fiquei sentada próxima a sua mesa de trabalho, enquanto ela conversava e orientava alguns professores ali presentes. Apesar de solicitar que eu esperasse a diretora começou a me perguntar sobre a pesquisa e, nesse diálogo curto, ela me respondeu todas as perguntas que faria. Ao lhe explicar que ela já tinha respondido as perguntas ela ficou surpresa e sorriu. Nesta escola não havia professores que ministrassem aulas de música, mas fui informada de que há mais ou menos dois havia o professor Luís Carlos Tavares que desenvolvia o ensino da flauta doce, mas foi cedido para o Instituto Estadual Carlos Gomes. Ainda me informou que na escola não havia instrumentos e nem estrutura específica para aulas de música.

Saindo da Escola Paulino de Brito, cheguei à **EEEFM Visconde de Souza Franco**, que ocupa todo um quarteirão da Avenida Almirante Barroso. Trata-se de uma das importantes escolas de ensino fundamental e médio de Belém. O prédio de dois

andares foi reformado há algum tempo, passando a ter uma fachada moderna e imponente.

Figura 21 – Fachada da EEEM Visconde de Souza Franco: modernidade e imponência.



Fonte: Acervo da Autora.

Ao chegar à escola tentei falar com algum porteiro na entrada que ficava na Avenida Almirante Barroso, mas uma aluna me informou que era melhor eu me dirigir à lateral da escola, na rua ao lado. Conversei com o segurança, que me informou como chegar à sala da diretora. Entretanto, quando expliquei para a diretora, ela pediu que eu voltasse outro dia ou ligasse para marcar uma hora, pois estava demasiadamente atarefada. Tentei explicar que só eram quatro perguntas, mas não consegui e tive que ir embora. Saí da escola um pouco chateada por não ter conseguido as informações, mas me direcionei à próxima escola ali perto.

O sol quente não ajudava na sensação de cansaço, enquanto eu me dirigia à pé à **EEEFM Dom Pedro II**, situada à Travessa Lomas Valentina, no mesmo bairro do Marco. A escola é cercada por prédios comerciais, com alguns prédios residenciais à distância. O muro alto pichado mal permite avistar o prédio térreo da escola.

Figura 22 – Fachada da EEEFM Dom Pedro II. O muro alto pichado mal permite avistar o prédio térreo da escola.



Fonte: Acervo da Autora.

Já passada a cerimônia de apresentação na portaria, fui à sala da diretora e ao chegar vi umas cinco senhoras reunidas, conversando e rindo um pouco alto. Apresentei-me e expliquei brevemente o que desejava, a diretora pediu que eu esperasse e continuou a conversa. Logo percebi que o assunto era sobre a festa de aniversário da neta da diretora. Após vinte minutos de risos e fotos ela me chamou para sua sala e informou que todas as respostas das questões apresentadas eram negativas. Informou-me o nome dos professores, mas preferiu não informar o telefone.

O clima estava mais ameno ao sair da escola Dom Pedro II, próximo ao Jardim Botânico Bosque Rodrigues Alves, assim como ao chegar à escola seguinte, **EEEFM Jarbas Passarinho**. Esta escola está localizada na Avenida Vinte e Cinco de Setembro, atualmente denominada Rômulo Maiorana, ainda no bairro do Marco. É uma escola térrea com amplo estacionamento. Seus muros pichados dão indícios de presença de gangues e ambiente de violência.

Figura 23 – Fachada da EEEFM Jarbas Passarinho. Muros pichados: gangues e violência?



Fonte: Acervo da Autora.

Nesta escola conversei simultaneamente com a diretora e a vice-diretora. Duas senhoras muito cordiais, não pude deixar de ressaltar o quanto foram atenciosas e dispostas a me ouvir.

Nessa escola havia três professoras, duas delas eram professoras de música – uma no turno da manhã e uma no turno da tarde, apesar de não haver instrumentos e estrutura específica para aulas de música, uma das professoras usava flauta doce com os alunos. A escola tem uma área de lazer com um palco e várias decorações com figuras musicais.

A **EEEFM Lauro Sodré**, situada à Travessa Pirajá, no bairro do Marco era bem mais distante das demais, mas segui andando e ao chegar à escola percebi o quanto ela era diferente das outras escolas, em estrutura e manutenção. Todos os espaços eram limpos, espaços abertos capinados e sem pichações nos muros.

Figura 24 – Fachada da EEEFM Lauro Sodré. Espaços limpos, capinados e sem pichações.



Fonte: Acervo da Autora.

Esprei cerca de cinco minutos à porta da sala da diretora. Apesar de fechada, era possível ouvir que conversava e chamava atenção de dois alunos. Quando entrei na sala, pude perceber que, assim como os demais espaços dessa escola, a sala da diretora era muito bonita, com muitos troféus, quadros bonitos, retratos pessoais sobre uma mesa bem grande e uma senhora com postura séria e muito bem arrumada.

Nesta escola não havia professores de música e nem espaço específico para aulas de música, mas em um prédio separado da escola funcionava a banda oficial da escola. Uma banda antiga que, depois da mudança da escola, ficou separada das atividades escolares e conduzida por um regente que não era professor da escola. Percebi ao longo da fala da diretora que os componentes da banda não se restringiam aos alunos da escola.

Dirigi-me à escola **EEEFM Augusto Meira**, uma escola de tempo integral localizada na Avenida José Bonifácio, no bairro de São Brás, numa zona central da cidade. A escola teve a fachada de seu prédio de dois andares modernizada por uma estrutura de ferro e vidros.

Figura 25 – Fachada da EEEFM Augusto Meira: modernizada por uma estrutura de ferro e vidros



Fonte: Acervo da autora.

A diretora não me informou quantos professores de arte a escola tinha, mas afirmou que não ensinavam música. A escola desenvolvia um projeto de música que envolvia o ensino de canto e alguns instrumentos de banda. Ao perguntar quem era o responsável pelo projeto a diretora não soube informar, mas ao sair da escola avistei um grupo de alunos e perguntei se eles sabiam sobre esse assunto, e fui informada de que quem ministrava e conduzia as aulas do projeto era a professora de biologia.

Belém, 08 de junho de 2016.

Tendo em vista a localização de algumas escolas ser em lugares perigosos, optei por realizar ligações para obter as informações que precisava para completar o levantamento que me propus nesta pesquisa.

Na **EEEFM Tiradentes II**, fui informada de que não havia professores temporariamente e que não havia espaço para aulas específicas de música, assim como instrumentos musicais.

Na **EEEF Benjamin Constant**, fui informada de que a professora de artes ministrava aulas de música, que ela era professora do Instituto Estadual Carlos Gomes e na escola ensinava flauta doce e violão. A escola não apresentava estrutura específica e nem instrumentos musicais de outros tipos.

A **EEEM Albanizia de Oliveira** não era uma escola distante e nem em zona perigosa, mas optei por ligar porque a escola estava com suas atividades suspensas devido à reforma. Fui informada de que não há aulas de música e nem instrumentos específicos.

A **EEEFM Manoel de Jesus Moraes** tem dois professores de arte, mas nenhum deles ministra aulas de música e não há estrutura e instrumentos musicais para aulas de música.

Durante as ligações, todas as pessoas foram solícitas ao repassar as informações, respondendo, dentro das possibilidades, todas as perguntas.

Belém, 16 de agosto de 2016.

Alguns dias depois de realizar as ligações, retornei às escolas que ainda estavam faltando na lista.

Fui à **EEEFM Domingos Acatauassu Nunes**. A escola fica quase ao final da Travessa Mauriti, no bairro do Marco, sobre um lance alto de calçada que ajuda a nivelar a construção da escola na rua principal à rua lateral. O prédio de três andares tem ao lado uma árvore frondosa e bem em frente à escola uma parada de ônibus. Acima das grades do muro grafitado, uma placa identifica a escola.

Figura 26 – Fachada da EEEFM Domingos Acatauassu Nunes. Acima das grades do muro grafitado, uma placa identifica a escola.



Fonte: Acervo da autora.

Ao chegar à portaria vi uma aglomeração de crianças no horário do intervalo, algumas tentando convencer o porteiro a liberá-las antes da hora da saída. Ao conversar com o diretor, que atendia um aluno que havia caído, fui informada de que na escola os dois professores de arte não ensinavam música nas suas aulas e que a escola não dispunha de instrumentos musicais e nem sala específica para aulas de música.

Visitando pela segunda vez a **EEEFM Orlando Bitar**, uma escola antiga localizada em um dos prédios históricos da cidade, entrei e vi o quanto era espaçosa e comprida, o que não se nota na entrada.

Ao caminhar pelos corredores vi alguns trabalhos de artes nas paredes: eram quadros que retratavam a beleza de ser estudante e a importância da escola para os alunos. Além disso, vi alguns cartazes espalhados pela escola que continham frases sobre a importância da educação, como possibilidade de transformação humana e de sua condição social.

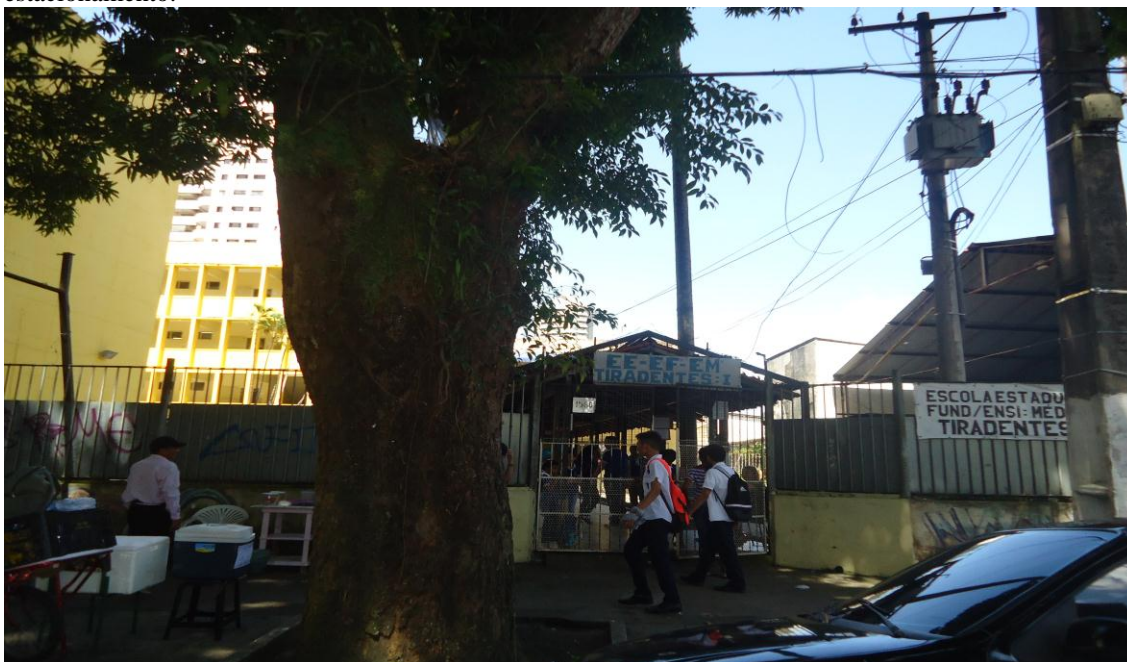
Direcionada por uma senhora que estava no corredor, subi dois lances de escada e cheguei à sala da vice-diretora, uma senhora simpática que foi muito atenciosa comigo. Perguntou sobre minha pesquisa, quantos anos eu tinha e por um momento a “ordem” de entrevistada e entrevistadora foi trocada. Além da cordialidade foi muito gentil em expressar pequenos e discretos incentivos a minha caminhada na área de educação.

Ao me explicar que a escola não tinha estrutura e instrumentos para o ensino de música, falou-me que como o nível de ensino era somente o médio os professores não ensinavam música e que, pelo que conhecia, os dois professores não eram formados em música. Ressaltou ao final de sua fala que escola estava com algumas dificuldades, quanto a equipamentos e funcionários, tendo ela, por vezes, ter que exercer papel de coordenadora pedagógica, o que atrasava alguns trabalhos importantes para escola.

A **EEEF Tiradentes I** está situada à Rua dos Mundurucus, no bairro de Batista Campos. O prédio de dois andares é bastante recolhido, tendo amplo pátio de estacionamento. É uma rua com edifícios residenciais com forte tráfego de carros.

Quando cheguei à escola, havia muitas crianças pequenas correndo e brincando. Na única entrada no muro grande da escola uma senhora chamava, com a ajuda de um microfone, o nome de algumas crianças, avisando que já estava na hora da saída.

Figura 27 – Fachada da EEEF Tiradentes I. Prédio de dois andares bastante recolhido e amplo pátio de estacionamento.



Fonte: Acervo da autora.

Ao caminhar para sala da diretora recebi vários “Oi, tia!” das crianças, e uma saudade chegou ao meu peito. Iria completar um ano “fora” da sala de aula.

Fui informada pela diretora que não havia professoras de música na escola e que havia duas professoras de arte. Apesar de não estarem sendo usados, havia instrumentos do “Mais Educação”, mas nenhuma estrutura específica para aulas de música.

Quase na saída da sala da diretora, a coordenadora empolgada pediu o meu telefone, pois segundo ela era bem difícil encontrar um professor de arte em Belém. Ela me perguntou se eu era professora de artes visuais e ao informar que minha licenciatura é em música vi um pouco de decepção em seu rosto. Completou com a frase que na escola em que ela trabalhava eles lidavam só com o ensino daquela linguagem artística e não a música.

Por fim, a **EEEF José Veríssimo**. Esta escola estava funcionando junto com a escola Tiradentes I. Dividiam o porteiro, a mesma sala para direção, a mesma sala para a coordenação. Fui informada pela coordenadora que a escola tinha dois professores de arte, mas que nenhum era específico de música. A escola tinha o instrumental do “Mais Educação”, que também não estava sendo utilizado, retrato constante em muitas escolas visitadas.

Belém 20 agosto de 2016.

Site da SEDUC –PA

As escolas **EEEFM Dr. Freitas**, **EEEFM Amazonas Figueiredo**, **EEEFM Santo Agostinho** e **EEEFM Visconde de Souza Franco** tiveram os dados da pesquisa obtidos por meio da plataforma da SEDUC, em virtude da dificuldade de comunicação pelo telefone e visitas. Dessas, somente a EEEFM Visconde de Souza Franco apresentou professor de arte. Nenhuma delas possui estrutura e materiais para o ensino de música.

A **EEEFM Aníbal Duarte** também teve os dados da pesquisa obtidos por meio da plataforma da SEDUC. Localizada no bairro de São Brás, esta escola é de difícil acesso tendo em vista que a rua na qual se localiza é quase na fronteira com o bairro de Canudos, local perigoso e soturno. Foi possível verificar que há apenas um professor de arte neste estabelecimento.

À guisa de reflexão

Ao findar deste breve olhar no que diz respeito ao cotidiano escolar é notável que há consideráveis defasagens que interditam o desenvolvimento efetivo da música nas escolas e delineiam um quadro desalentador. Uma realidade do ensino da música na escola quase sempre silenciada.

Em um quadro de ensino complexo, muito se tem dito que não há professores com formação na área de arte que pudessem atuar no ensino básico, entretanto constatou-se que a maioria das escolas possui professores de artes. Destes, a grande maioria possui formação em educação artística com habilitação em artes visuais.

Ainda constatou-se que há professores licenciados em música, mas raros desenvolvem aulas de música. Cabe, entretanto, ressaltar que esses professores não são facilmente identificados na escola devido ao fato de muitos de seus gestores não conhecerem o profissional que atua na disciplina ou, quando conhecem, não sabem ao certo qual a formação e atividades que desenvolve.

Cerca de 50% das escolas possuem algum acervo, instrumentos musicais remanescentes de projetos, mas nenhuma apresenta estrutura física e professor na escola para dar aulas com esse instrumental.

Outra realidade interessante é que há pessoas de fora da escola (que não são nem professores e tampouco alunos) desenvolvendo atividades musicais com os instrumentos da escola (provavelmente para a Semana Cívica e concurso de bandas). Este fato aponta a presença da música no cotidiano escolar além das aulas regulares, havendo pouca articulação com as atividades que envolvem os alunos, revelando uma prática musical, por vezes, distante do contexto dos alunos e das atividades de ensino aprendizagem regulares da escola.

Por fim, resalto o descaso com as escolas, visível em suas estruturas físicas que nesta pesquisa traduzem em imagens o cenário da irresponsabilidade com a educação básica na cidade de Belém, em especialmente com o patrimônio histórico material local. Escolas localizadas em prédios históricos sucumbem ao abandono colocando em risco, por vezes, a segurança de quem as frequenta.

CAPÍTULO III – AS NARRATIVAS

*Tu és a história que narraste, não o simples narrador.
Carlos Drummond de Andrade*

No presente capítulo são apresentadas as duas narrativas dos professores entrevistados, a partir de tópicos da própria narrativa, identificando e destacando o que mais o professor enfatizou naquele momento. Antecede cada narrativa uma pequena descrição do contato realizado com o professor, do local, dia e hora da entrevista.

3.1 DIEGO ALVES LIMA

Quando selecionei o professor Diego Lima para participar desta pesquisa encontrei certa dificuldade em estabelecer contato para realização do convite. Tendo em vista o quadro de lotação dos professores, constatei que ele era lotado na Escola Pinto Marques. Eu conhecia a antiga professora de música dessa escola. Assim, entrei em contato com a professora Raquel Veiga e perguntei se ela tinha o contato do professor Diego Lima. Fui informada que sim, mas que ele havia trocado de número e que ela não tinha o novo. Em seguida me perguntou se eu teria contato com ele pela rede social Facebook e eu respondi que não. Então ela disse que iria pedir para ele e logo me repassaria.

Já com o número do telefone do professor, enviei uma mensagem através do aplicativo Whatsapp informando que, apesar do contato ainda informal, queria convidá-lo a participar de minha pesquisa de mestrado. Ele me perguntou se eu “era a moça que a Raquel falou”, logo respondi que sim e informei os objetivos da pesquisa.

O professor Diego pediu que eu enviasse um texto, por e-mail, explicando melhor do que se tratava e que preferia responder ao convite após compreender sobre o que tratava a pesquisa. Envie-lhe uma carta convite, constando os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos de sua realização.

No dia seguinte o professor Diego me respondeu dizendo que aceitava o convite e poderia ser entrevistado naquela mesma semana, na sexta-feira às 17h. Durante o decorrer da semana preparei os materiais de apoio à entrevista, como câmera filmadora, gravador e roteiro de entrevista.

Findou que, no dia de entrevista aproximadamente às 14h30 o professor Diego enviou uma mensagem perguntando se a entrevista poderia ser adiantada para 16h, prontamente disse que sim e logo fui para o local combinado. Estava extremamente quente naquele dia. Chegando à escola, vi que apresentava uma estrutura antiga e com alguns locais de estrutura já debilitada pelo tempo. Fui recebida por uma das coordenadoras que me levou onde estava o professor. Ficamos numa sala que parecia ser a sala dos professores. Quando entrei vi vários materiais descartáveis (copos, pratos e talheres) e, bem próximo, um bolo. Estavam organizando algo na escola, não sabia ao certo do que se tratava, mas imaginei que seria difícil realizar a entrevista no local.

Iniciamos a entrevista ali, mas permanecemos apenas 20 minutos. Muitas pessoas entravam e saíam a todo momento. Tentamos ir para a sala da vice-diretora, mas o ar condicionado estava quebrado e o calor, como mencionei, extremo.

Assim, fomos para sala de leitura, e lá permanecemos por 1h07 de entrevista. Houve algumas interrupções e algumas interferências externas, como o brincar de crianças no horário de intervalo. Entretanto, a entrevista fluiu muito bem e foi tranquila.

A gente não conhece o futuro, só pode tentar planejar um pouco, mas, às vezes, acontecem coisas que a gente não prevê.

Figura 28 – Diego Alves Lima



Fonte: Acervo da autora.

Eu sou Diego Alves Lima.

Quando eu era adolescente tinha vontade de aprender a tocar violão. Nesse período a banda evangélica “Novo Som” veio fazer um show em Belém, meu pai foi comigo e ele gostou!

No outro dia ele comprou uma guitarra para mim, que não deu certo e eu troquei por um violão, foi quando comecei a estudar com um amigo meu. Ele me dava aula em casa, começou a me ensinar de graça mesmo, na amizade, na amizade mesmo. Foi a partir daí que tudo começou para mim, até conto isso para os meus alunos, como a vida é! A gente não conhece o futuro, só pode tentar planejar um pouco, mas, às vezes, acontecem coisas que a gente não prevê.

Depois que eu iniciei – assim, porque eu gostei muito e eu me dedicava muito ao violão quando eu era adolescente, eu estudava muito tempo –, eu comecei a fazer aula particular numa igreja lá próximo de casa, perto da praça e na igreja eu comecei a estudar um pouco de teoria.

Depois de estudar na igreja, eu estudei sozinho um tempo, comprei uns livros e comecei a estudar sozinho, junto com o áudio das músicas. Era por meio da harmonia popular (acordes, formação de escalas, arpejos, improviso), com livro do Nelson Faria, guitarrista brasileiro, ele é muito bom. Eu sempre fui mais para o lado do violão popular, da música popular, da harmonia popular, não que seja fácil!

Logo em seguida eu fui para o Instituto Estadual Carlos Gomes, acho que depois da igreja eu já fui para o Carlos Gomes. Cursei quatro anos, fiz violão clássico e violão popular, com o Careca Braga. Lá não tinha uma supervisão muito rigorosa, então, assim do nada ele resolveu mudar para o violão popular. Ele passou um bom tempo no violão popular, foi legal. Eu gostei porque eu aprendi muita coisa com ele, mas ele não obedecia um critério específico, resolveu assim. Também, eu não sabia se era a turma, porque ele não explicou se era a turma que estava tendo aula de violão popular ou se era clássico. Eu acho que era violão popular. As aulas eram em grupo, mas a prova era individual. Agora, tinha a matéria de teoria musical, eu não recordo muito bem, lembro que tinha professor e tinha professora.

Eu aprendi muito com o Careca: harmonia popular, a questão dos acordes – que eu não tinha aprendido a tocar ainda, eu aprendi com ele –, a questão da escrita, a questão da harmonia popular mesmo, por exemplo, tem gente que até hoje não escreve o popular como tem que ser escrito e ele me ensinou lá! Isso eu guardo para mim, esse ensinamento que ele me passou.

A música era um hobby para mim, eu sempre gostei de tocar e eu queria aprender mais, mas era só isso, não pensava em ser professor. Eu pensava em ganhar a vida com outro curso superior, apesar de querer aprender mais música, para mim era hobby. Eu tocava e ainda toco no grupo da igreja que eu frequento, a Assembleia de

Deus. Geralmente na própria igreja e, também, em alguns eventos que ocorrem na praça, mas a maior parte é na igreja mesmo.

Eles queriam que eu fizesse uma coisa de que eu gostasse, uma coisa de que eu gostasse mesmo...

A minha família sempre me incentivou, deixavam o tempo livre e disponível para que eu tocasse. Não foi uma barreira, não se posicionaram contra, eles incentivavam a fazer a faculdade, sempre me deixaram muito livre para escolher e optar pelo que eu queria fazer. Eles queriam que eu fizesse uma coisa de que eu gostasse, uma coisa de que eu gostasse mesmo... Algo de minha preferência e eles sempre deixaram isso bem claro, sempre preferiram assim.

No ano em que eu fiz, pela primeira vez, o vestibular não passei, tentei o curso de Engenharia Elétrica. E eu não tinha interesse em nenhum curso na Universidade do Estado do Pará, prestei vestibular só na Universidade Federal do Pará mesmo.

No outro ano, como eu já estava estudando música há um tempo e sabia ler partitura, resolvi prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Música na UEPA e na UFPA Bacharelado em Turismo, eu sou bacharel em Turismo também! Nesse ano eu passei nos dois vestibulares e fiz Bacharelado em Turismo e a Licenciatura ao mesmo tempo. Concluí os dois cursos, mas Música foi mais por uma questão de gostar, um hobby. Eu pensava assim: “Eu vou fazer música porque eu gosto! E o Turismo porque eu sou formado no curso técnico, lá no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará. Por isso eu optei por Turismo na UFPA.

Antes de me formar, eu passei no concurso da Companhia Paraense de Turismo, em 2005. Eu fiz o concurso porque abriu a vaga, porque fiz o Técnico em Turismo, mas quando eu passei no concurso para administrativo eu já estava na faculdade, nos dois cursos... Não lembro ao certo o ano, mas acho que foi em 2005 e fiquei trabalhando lá até 2010. Naquele período eu estava me formando. Lá na PARATUR eu era assistente administrativo, mas como eu era bacharel e já era técnico no CEFET, eu trabalhava como técnico realizando visita técnica e ministrando cursos. Eu cheguei a ministrar curso de bacharel, como de hospitalidade e de hotelaria, e viajava a alguns municípios do Salgado (Salinas e Bragança, por exemplo) e ministrava alguns cursos para funcionários, eu desenvolvia um trabalho de bacharel na PARATUR.

Houve uma relação entre os dois cursos em que me formei, quando eu trabalhei na minha pesquisa do trabalho de conclusão de curso (TCC). A minha pesquisa foi sobre um grupo de carimbó em Icoaraci, especificamente o grupo “Os Africanos de Icoaraci”, um grupo de carimbó de raiz, pau e corda. Fiz uma pesquisa etnográfica, com registro em vídeo e registro gráfico das músicas. Transcrevi as músicas para partitura – o grupo tinha umas músicas autorais. O trabalho com eles foi bem legal, acabei elaborando os TCCs muito semelhantes para os dois cursos, Turismo e Música, com algumas diferenças, com enfoque diferente, mas o projeto em si foi o mesmo. Eu era bolsista da UFPA, no Núcleo de Altos Estudos da Amazônia - NAEA, de professor doutor antropólogo. Eu desenvolvi um projeto de registro da cultura popular de Icoaraci, cultura da cerâmica, cultura do carimbó que era muito forte lá em 2008. Tinha até um movimento, o “MOVACI”, de valorização da cultura de Icoaraci. Foi por meio desse movimento que eu conheci aquele grupo de carimbó e desenvolvi o trabalho de registro das músicas.

Na UEPA, minha orientadora ministrava a matéria “Música e Sociedade”, que tem uma vertente antropológica. A antropologia e sociologia se relacionam muito bem com a arte. Por exemplo: o último assunto do ensino médio que eu ministrei foi arte e a indústria cultural. Eu falei da relação da arte com a indústria cultural, só que para explicar essa relação temos que explicar o conceito de indústria cultural, que é como uma indústria qualquer, só que ela utiliza a arte não mais como a arte em si, a arte pura, mas como uma mercadoria, como um produto e, assim, ela tem o mesmo objetivo que qualquer indústria, o lucro. Dessa forma, ela vai fazer uma série de transformações na arte, vai padronizar a arte, vai infantilizar os produtos artísticos, tornar a arte grotesca, vai falar sobre temas fúteis, sobre temas inúteis, a profundidade dos temas tratados é supérflua, é rasa demais.

Eu falo para os alunos sobre arte...

... mas eu sempre tento voltar para música. Por exemplo, nesse tema, falo para eles assim: “Olha ‘Metralhadora’. A música é assim: ‘As que comandam vão no trá’. É uma música que não te provoca, não choca, não faz você pensar porque é uma sílaba ‘trá’. Mas essa música rendeu muitos milhões para a gravadora.”. Eu falo para eles que eu estava em casa quando essa música foi lançada, que foi no programa da Fátima

Bernardes, onde ela disse: “Este ano eu vou mostrar para vocês o sucesso do carnaval”, aí toca a música, faz a coreografia e a dança.

A gravadora da banda dessa cantora é a Som Livre que faz parte da Globo, que tem um dono, ou seja, ela não está para outra coisa que não o lucro. Então autores que criaram o conceito da indústria cultural, Hockenheim e Adorno estavam certos, porque eles diziam assim: “Na indústria cultural a arte é um produto, ela tem como objetivo ganhar dinheiro, dar lucro”. A “Metralhadora” é exemplo de uma obra de arte, uma música em que há um único objetivo, o lucro para o dono da empresa, no caso a Globo. Eu até faço uma relação com os alunos: “Pensem na música do ano retrasado”, é aquela do “Reboleichon”, do ano passado o “Lepo lepo”, e eu pergunto: “Vai ter outro ano que vem?”. Com certeza! Os empresários vão ter que ganhar dinheiro.

O que essas músicas têm em comum são os temas fúteis. Elas não provocam o ouvinte, elas não chocam, elas só têm objetivo do consumo e do divertimento. É isso que a indústria cultural faz com as pessoas. É por isso que eu falo para os alunos que é perigoso uma pessoa conhecer um único meio de cultura, somente aquilo que a indústria cultural oferece. Falo sobre a importância da leitura de livros, em assistir filmes alternativos. É perigoso a pessoa que não estuda, que não busca conhecimento, porque ela vai acabar consumindo e ouvindo somente aquilo que a indústria cultural oferece. Essas pessoas não vão se desenvolver, o que a indústria cultural quer, quanto mais fácil, melhor!

Como eu fiz duas faculdades eu não me lembro muito bem das coisas, algumas estão meio esquecidas.

Como eu fiz duas faculdades eu não me lembro muito bem das coisas, algumas estão meio esquecidas. Mas eu lembro da professora que ministrou a disciplina de didática, e de um outro professor que deu aula para nossa turma, basicamente é isso. Eu lembro que ele também dava algumas dicas de livros para a gente fazer leitura. Na Prática de banda, eu acho que é essa que a gente aprende a tocar um instrumento de sopro, eu aprendi um pouco de trombone, na prática de banda porque, violão eu já tocava. Tem a parte da harmonia, da teoria musical... esqueci o nome da disciplina. Acho que em percepção a gente fez arranjo na partitura de coral, eu me lembro bem dessa. Tem as disciplinas de flauta, que são legais e bem úteis para usar nos projetos escolares. Teve também aula de piano e teclado, e de violão.

Lembro de algumas outras disciplinas, que eu me arrependo de não ter feito, que eram matérias opcionais. História da Arte eu fiz, mas tinham outras disciplinas no dia que eu desenvolvo e desenvolvia, na época, um trabalho na igreja com coral e os ensaios eram no dia da aula, aí eu não fazia essa disciplina, mas são disciplinas que para o professor de artes da rede pública são essenciais.

... porque uma coisa é a teoria e outra coisa é a prática, não é?

A minha história do estágio é interessante, porque eu estagiei com a professora Raquel Veiga, ela desenvolvia um trabalho de flauta doce na escola. Ela é uma pessoa que não tem medo de..., mas não é a palavra medo. O trabalho era muito desgastante, hoje eu vendo o trabalho que ela fazia lá, vejo que é muito difícil fazer as mesmas coisas... Ela levava os moleques para um lado e levava os moleques para o outro, fazia eles tocarem realmente, fazia eles obedecerem, quase não conversavam. Ela desenvolvia um ótimo trabalho lá na escola. Eu estagiei com ela e quando, em 2010, passei num concurso e fui para Ponta de Pedras e comecei a trabalhar lá, trabalhei três anos e em 2015, finalzinho de 2014 para 2015 a gente começou a conversar de novo, eu tinha falado para ela que eu estava na Secretaria de Estado de Educação igualmente a ela. Ela comentou que queria ir para o mestrado e que precisava de um professor para substituí-la e eu coloquei meu nome no processo para substituto e acabou que deu tudo certo, fui removido e fiquei no lugar dela na escola Pinto Marques, que foi a primeira escola em que eu estagiei.

Nos estágios supervisionados a gente distribuía, se não me engano, o plano de aula e o plano de ensino para o professor. Tínhamos que alcançar os objetivos que estávamos propondo no plano de ensino, que íamos ensinar naquela aula. As disciplinas foram boas, é o momento mais proveitoso para quem pretende seguir como professor, porque uma coisa é a teoria e outra coisa é a prática, não é?

Eu tive a oportunidade de conhecer uma diversidade, digamos assim. Eu só estagiei em escola pública, porque tem alunos que só estagiam em escola específica como o Instituto Estadual Carlos Gomes, Escola de Música da Universidade Federal do Pará. Tenho estagiário agora e – primeiro ano que tenho estagiário, na Escola Magalhães Barata e aqui (Escola Josino Viana) – tem uma menina do sexto semestre que ainda não tinha estagiado numa escola pública, somente escola específica. Eu falei para ela: “Olha, dar aula de música é fácil, porque a gente conhece e está dando aula

para um público interessado, um público que tem a vontade de aprender, que está na escola de música porque quer aprender música! São pessoas que, supostamente, tem uma afinidade a mais com música. Ministrando aula para uma classe geral é diferente porque, o moleque se levanta, o moleque bate, o moleque corre, o moleque briga, o moleque não para de falar, o moleque não presta atenção, o moleque não copia... É diferente.” E eu falei para os estagiários que o mais proveitoso é você ter uma experiência desse tipo, porque dar aula de música para músicos é “mel na chupeta!”, é fácil, é tranquilo, é legal!

Tanto que no Magalhães Barata tem um projeto de música, um projeto de banda de fanfarra e quando o diretor soube que eu iria ter estagiário de música ele logo pegou os estagiários para fazer parte do projeto, ele queria que eles ficassem acompanhando o projeto e dessem aula no projeto. Só que eu não participo do projeto porque, eu não recebo para isso, eu dou aula normal. Eu falei para os estagiários “Olha, é bacana, tu dares aula de música, só que tu estás dando aula para uma clientela que não vai ser sempre assim, tu não vais ter a mesma experiência que dando aula numa escola normal, para alunos normais, para alunos do ensino médio e do ensino fundamental, para crianças. É diferente, você acaba tendo uma experiência que é primordial quando você vai trabalhar, que se você não tiver vai sofrer um pouco mais para adquirir essas experiências, diferente da pessoa que já teve o contato que, digamos assim, é mais fácil!”.

Eu só fiz estágio em escola pública. No estágio íamos para o campo e depois voltávamos para sala, para UEPA e depois a gente voltava de novo e ficava nisso. No estágio eu não me lembro de ser avaliado pelas professoras. Eu dei algumas aulas, mas era muito básico. A aula do estágio são só alguns minutos que você trabalha dentro do horário do professor. Até mesmo porque tu não tens aquela experiência que o professor tem, saber o tempo para o aluno copiar, pelo menos eu não tinha, o tempo para fazer o exercício e dar uma atividade nova ou passar uma questão nova ou um problema novo.

Até mesmo a aula expositiva: hoje eu vejo que se for dar uma aula expositiva falo a quantidade de tempo que for necessário, porque a gente sabe dosar o tempo. Quando a gente começa, a aula expositiva é muito rápida ou tu falas e quando tu vês o tempo acabou, tu não abres um tempo para perguntas, tu não abres para questionamentos, tu não problematizas a aula.

Eu percebi que eu queria ser professor de música quando eu passei no concurso.

Quando me formei, fiquei trabalhando na PARATUR e em 2010 apareceu o concurso da SEDUC, lá para o Marajó, eu fiz e passei. Eu percebi que eu queria ser professor de música quando eu passei no concurso. E foi em 2010 que eu passei no concurso, vi que tinha vaga para professor de Artes, que podia concorrer. Eram licenciados em dança, em teatro, em artes visuais e em música, aí eu: “Opa!”, inscrevi-me.

Atualmente, trabalho em cinco escolas. Na SEDUC, dou aula no colégio Pinto Marques, na escola Magalhães Barata e na escola Waldemar Ribeiro e na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas Josino Viana e escola Benvinda de França.

Na SEDUC nos níveis de ensino fundamental II ao ensino médio e na SEMEC só fundamental I. Tenho planejado minhas aulas por bimestre, faço um plano anual e divido as linguagens por bimestre. Por exemplo, no primeiro e no segundo bimestre trabalho um pouco das artes visuais, com um pouco do conteúdo de desenho e no segundo bimestre começo a trabalhar a parte da música para crianças, no ensino médio é mais artes em geral.

Receber isso é direito do aluno e se o professor não estudar, se ele não buscar esse conhecimento o aluno não vai ter esse direito cumprido. Ele tem direito a receber esse conhecimento!

Eu aprendi a desenhar e as técnicas de rascunho de desenho, vendo vídeos no YouTube. É claro que eu não posso ser comparado com o professor de artes visuais que tem formação em artes visuais. A professora que eu estou substituindo – ela vai se aposentar, é por isso que eu vim para esta escola – desenha muito bem, o desenho dela é bem melhor do que o meu, porque ela fez o curso de arquitetura. Da mesma forma como ela não sabe música, porque ela não teve essa formação. Mas eu busquei esse conhecimento que eu não tinha na Internet. Após a minha formação na graduação, eu senti a necessidade de aprender, porque as crianças têm o direito de aprender as outras linguagens artísticas. E também amplia mais o leque de possibilidades do que você trabalhar somente com a música. Além disso, o professor é obrigado a trabalhar as outras linguagens, eu acho que o professor tem que oferecer isso para a criança, você amplia o seu leque de oportunidades.

Porque eu penso assim, eu sou professor de artes, os alunos eles têm o direito de receber o conteúdo de artes, eles não têm só a opção de receber só conteúdo de música, de teatro, de dança. O direito deles é receber o conteúdo de artes. Agora se o professor não tem esse conteúdo, ele tem que buscar e tem que oferecer para os alunos, o direito que é deles. O conteúdo da disciplina artes, não somente o conteúdo da disciplina música. Talvez seja isso que falte um pouco para o currículo de música, porque o maior campo de trabalho para o professor licenciado é a rede básica de educação, é na SEDUC, na SEMEC, nas escolas particulares.

Quando o professor chega, você pode ser professor de música, mas a maior parte é para ser professor de artes e é direito do aluno receber o conhecimento de artes, arte não é só música. E é por isso que, às vezes, eu me arrependo de não ter feito mais disciplinas eletivas do curso de Licenciatura em Música, porque eu vejo que são importantes para formação do professor, como professor de artes. Temos que ter um olhar voltado para o geral, para aquela área que a música se encaixa, que é a arte. A gente não pode olhar somente para música em si, a gente tem que olhar para o campo das artes. Eu penso assim, tanto que depois que eu me formei, depois que entrei no campo dando aula eu busquei esse conhecimento.

Eu já desenvolvia um projeto no bairro do Barreiro, era um coral. Na minha hora pedagógica, eu reunia umas crianças que queriam participar e a gente apresentava as músicas no IT Center. Em Ponta de Pedras, eu desenvolvia um trabalho de banda de fanfarra, um conhecimento que eu não tinha e aprendi também, não aprendi na faculdade. Apesar de ter disciplinas que abordem as práticas de banda sinfônica, não houve aulas de banda de fanfarra, especificamente, de percussão, o que eu desenvolvi, também, em horários vagos na escola. Eu trabalhava de graça, porque eu queria, em horários que não eram remunerados. Dava minha aula e depois da aula eu ensaiava a banda e ensaiava, ensaiava, ensaiava para participar da programação de 7 de Setembro para desfilar na cidade e competir nos concursos de fanfarra, para desfilar na cidade com outras bandas.

A gente aprende na prática, porque na verdade o que não tem durante o curso da UEPA, não sei se tem na UFPA, é: “Olha, está aqui esse material é para isso. Olha esse tipo de material tu podes utilizar para isso.”. Então, o aluno depois de formado, tem que acabar pesquisando. Quando eu fui para fanfarra eu fui pesquisando e criando. Comecei a criar arranjo para banda de fanfarra, para percussão e para sopros. E, também, junto com a pesquisa, junto com a criação eu vi que: “Ah, dá para

fazer assim...” e, desse modo, fui criando e desenvolvendo a prática percussiva, que eu não tinha. Aprendi na prática. Quando a gente é músico é mais fácil de aprender e eu aprendi para ensinar para os adolescentes e jovens de Ponta de Pedras. Aqui eu não desenvolvo tanto isso, não participo tanto de banda de fanfarra, participo mais das datas comemorativas. Por exemplo, dia das mães, dia dos pais e aniversário da escola que se desenvolve um projeto ou uma atividade de canto ou de coral.

Na SEDUC não há uma formação continuada específica para o professor de música. Na SEMEC todo mês tem, das outras linguagens e de música, por exemplo sobre a técnica de composição criativa e coletiva eu aprendi lá. E, também, já teve formação de teatro, com atividades relacionadas à prática teatral, assim como nas artes visuais e, também, sobre os temas transversais ligados à arte.

O ensino de artes “mesmo”, pelo menos no ensino médio é ligado a temas relacionados à arte e a sociedade, à arte e o cotidiano, à arte e a indústria cultural. No ensino médio, hoje, eu não trabalho mais com o ensino da teoria musical, porque não é isso que as habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pedem. É exigido que o professor trabalhe relacionando a arte com a vida do aluno e com a sociedade, com a rua, com a cidade. E esses são temas que trabalho. Para as crianças que estudam no ensino fundamental menor eu trabalho assim: eu trabalho essa parte, como eu te falei, por bimestre, tentando dividir um pouco de artes visuais, um pouco de música. No ensino fundamental eu também trabalho esses temas relacionados à arte, à cultura, heranças culturais. E no ensino médio voltado para as habilidades cobradas no ENEM.

No ensino médio tem a área de Linguagens, na área de Ciências, que são trinta habilidades das quais quatro são habilidades específicas da linguagem artística, que não é só música. Então para o aluno do ensino médio, o professor tem que ministrar esse conteúdo, especificamente o professor de arte e não o professor de matemática ou de física. O professor de arte tem que tentar desenvolver essas habilidades para que quando realizem a prova do ENEM, consigam responder a prova. Receber isso é direito do aluno e se o professor não estudar, se ele não buscar esse conhecimento o aluno não vai ter esse direito cumprido. Ele tem direito a receber esse conhecimento!

É difícil você individualizar com um grupo e o outro grupo ficar sem atividade.

Eu estou dando aula de música agora, eu voltei a dar aula de música agora, de teoria, de teoria musical mesmo para crianças. Voltando que eu falo assim: voltei agora nesse bimestre... Vamos ver até que ponto a gente consegue chegar com eles.

A gente tenta fazer com que eles façam a leitura, principalmente, rítmica das figuras. São apresentados os códigos, como se escreve o nome das figuras musicais, tenta ensinar um pouco de divisão rítmica, da leitura rítmica mesmo, um pouco de solfejo e, quando eles trazem, a flauta. Eu já tentei ensinar a flauta, mas do total de trinta apenas seis traziam o instrumento e, enquanto eu ensinava para o grupo com a flauta, tinha que desenvolver outra atividade para os alunos que não traziam a flauta. O que não dava muito certo, porque eles “pegam fogo”, principalmente as crianças. Se você deixar “muito solto” eles se batem, eles pulam, eles correm, eles ficam se jogando bolinha, eles xingam a mãe e xingam o pai, é complicado!

Numa turma de trinta, cinco trazem a flauta e para você comprar a flauta para poder usar com todos é muito desgastante, muito trabalhoso, é penoso. Têm professores que trabalham com a flauta e usam as mesmas flautas para todas as turmas, todo mundo coloca a boca. Eu considero anti-higiênico.

Eu não gosto disso, porque eu só trabalho em escola pública, aqui é uma área centralizada, mas atende pessoas da periferia e proximidades e eu trabalhei no bairro do Barreiro, em duas escolas da prefeitura. Lá é muito complicado a questão do material, porque o professor pede e as crianças não levam. Pouquíssimas levam e como é que o professor vai trabalhar com cinco ou seis alunos? É difícil você individualizar com um grupo e o outro grupo ficar sem atividade. É trabalhoso para o professor atuar assim, mas a disciplina de flauta na graduação eu gostei bastante, é uma disciplina que até hoje eu recordo e vejo que ela é de suma importância, porque propicia um instrumento de fácil acesso e de fácil execução. Mas tem esse problema, se a escola não tiver uma estrutura para comprar o instrumento fica difícil!

Já o canto eu trabalhei em projetos, com projeto de Natal, dia das mães, dia dos pais, sempre com as crianças. Eu sempre desenvolvo assim: “Ah, vamos fazer uma música!”. Aí eu ensino a música para as crianças ou a gente faz uma criação coletiva, eles criam as frases sobre um tema e, após a criação das frases, eu separo as frases que soam bem e faço a sonorização, criando a melodia, harmonia e o ritmo. Quando é o

aniversário da escola, a gente compõe a música da escola. Compus a música aqui da escola junto com as crianças e compus a música lá do Pinto Marques.

Assim, na verdade eu sou compositor da harmonia, melodia e do ritmo, mas a letra da música é criada pelos alunos. Por exemplo, a música daqui é assim: “A escola é tão maravilhosa, tanta criança estuda aqui, Josino Viana...”. A letra é deles, mas a música é minha e a gente ensina para eles. A gente sabe que a escola tem problemas, tem dificuldades e tem uma série de questões que a gente não gosta, mas a proposta da composição é ser um hino da escola e, em um hino, não se fala mal ou denigre a imagem da escola, você só fala bem. Então, as frases criadas têm que falar bem, tem que dizer que é bonito, dizer que dá incentivo, dizer que é legal, que é gostoso estar ali naquele local, é assim que eu os incentivo.

O professor tem que trabalhar uma jornada longa para poder ter um salário melhor e é difícil trabalhar durante a manhã, a tarde – tirando o turno da noite – só nesses dois horários trabalhar com crianças que quando chegam na aula de artes parece que “pegam fogo”. O comportamento do aluno com a professora da classe é um e o comportamento com os professores de artes e de educação física é outro. Na educação física eles até respeitam com medo de ficar de fora da aula, mas quando é na aula de artes não.

Eu defendo, também, que com a aula de artes os alunos não podem ser presos, eles têm que ter uma certa liberdade. Porque se não o professor pode limitar a criatividade da criança: “Ah, tem que ficar sentadinho, como uma estátua.”. Nas minhas aulas, eu deixo eles realizarem tarefas em grupos e eles juntam as cadeiras, o que não acontece normalmente nas aulas regulares. A maioria dos professores não deixam eles juntarem as cadeiras por gerar muita conversa, mas na minha eu deixo. Assim eles podem ajudar o coleguinha a fazer o trabalho: “Ah, bora pintar aqui... Bora fazer assim... Como é que faz essa música?... Como é que canta?”. Então, eles trabalham juntos, apesar de estimular o lado da conversa e da bagunça na sala.

Tem aluno que está ali só por estar, mas nunca aprende nada; mas há alunos que aprendem. Normalmente quando aprendem é que eu vejo que o processo valeu a pena. Às vezes, quando eu passo uma prova eu procuro também me avaliar, procuro saber se a prova que eu estou passando foi compreendida pelos alunos. Aí eu vejo que uns conseguiram entender e acertar todas as questões, vejo que valeu a pena. Mas enquanto existem alunos que tiram nota 10, tem alunos que tiram 2, e o professor vai avaliar e ele sempre falta, ele brinca durante as aulas, não presta atenção. Mas tenho

que me perguntar também: “Será que sou eu, será que eu fui claro?”. E aí a gente tenta melhorar.

Eu procuro ser um professor que tenta desenvolver o trabalho da arte de forma reflexiva, de uma forma crítica, tento dar a eles as ferramentas para que eles enxerguem a realidade de um modo diferente e, pelo menos, as últimas avaliações que eu fiz a respeito da disciplina ou de mim (peço para eles responderem umas perguntas e não colocar o nome) têm sido boas. Eles respondem coisas boas, gostam da disciplina e da forma que eu trabalho. Com as crianças não realizo avaliação, porque é um pouco mais difícil, a gente dá mais aquela prática. Mas a partir do sexto ano a gente já trabalha essa parte, por exemplo, porque tem um livro também.

Eu uso o livro de artes que tem agora e que a partir do ano que vem eles vão ter. Esse ano eles não usaram, mas eu uso. É um livro da Educação de Jovens e Adultos. O pessoal da EJA tem, da 3ª e da 4ª etapas, mas dá para usar tranquilamente do 6º ao 9º ano, até no ensino médio dá para usar. No primeiro bimestre, no livro do sexto ano, o primeiro tema é “Brasil, um país multicultural”. Aí falo das heranças, por conta daquela lei que obriga o professor falar da cultura indígena, da cultura africana.

Essa lei obriga o professor a falar, o professor de artes, o professor de português, o professor de literatura e, talvez, o professor de história são obrigados a falar das heranças indígenas e das heranças africanas. E tem professor que não fala a respeito disso. Eu faço a relação dessas heranças com a arte, isso para o sexto ano. Vão sendo descobertos que nós paraenses, por exemplo, temos uma descendência muito grande dos indígenas e a nossa cultura é uma cultura fortemente baseada na cultura indígena. Tanto que as pessoas de outras regiões ou países estranham, porque a gente é muito afetuoso, a gente é muito caloroso e amoroso. A gente abraça, a gente pega, a gente cumprimenta, a gente beija, mesmo às vezes a gente não conhecendo a pessoa, a gente já toca na pessoa. Isso não é uma coisa normal entre outros povos, como os alemães, os norte-americanos. Eles não se tocam muito e isso é uma herança indígena, os indígenas são muito calorosos, vivem em grupos, vivem em tribos. E quando o professor aborda esses temas, a gente traz para artes, fala da cultura e, às vezes, da arte indígena e da arte africana.

Ainda tem muita gente que tem o avô que é índio ou o bisavô que é índio ou o avô que é português ou o pai que é português. Nós somos realmente um povo de várias raças, diferente de outros povos. Eu falo para os alunos, que diferente de outros povos

que têm uma única formação, como o chinês que todo mundo é meio parecido, nós temos vários tipos de culturas que formam a nossa cultura.

Um dia desses eu estava dando aula lá no Guamá e uma aluna falou assim: “Ah, é verdade isso que o senhor está falando, meu avô é índio. Ele só acorda três da tarde, aí que ele vai tomar café e lá para às 7 horas da noite é que ele vai almoçar e dorme tarde.”, porque é uma cultura indígena, tem tribo indígena que acorda tarde. Enfim, também não é todo índio que acorda tarde, mas é uma tradição indígena.

A música é muito boa para se trabalhar, desenvolve muitos aspectos legais nas crianças, nos adolescentes. Agora, a gente não tem estrutura, a gente não tem uma sala adequada, da mesma forma que a gente não tem também para as outras linguagens, a gente não tem uma sala específica em que a gente possa trabalhar.

A sala que a gente dá aula é a sala normal, é a sala regular em que os alunos estão dispostos como soldadinhos, como é uma fábrica. Até o próprio nome “aluno”, que significa não iluminado. Não se respeita o conhecimento que eles trazem. O ponto principal é essa estrutura, ausência de equipamentos fundamentais nas escolas. Agora que tem alguns, mas no interior onde eu trabalhava a infraestrutura era muito ruim.

Aqui mesmo a gente tem escolas em que a infraestrutura é péssima, salas são calorentas e não têm um sistema de som. Eu, por exemplo, uso um sistema de som portátil em que eu coloco um microfone ligado a uma caixinha de som portátil. Mas trabalhar música sem esses recursos, sem essa infraestrutura é difícil, mas a gente tenta.

3.2 ROSICLÉIA LOPES RODRIGUES MENDES

Iniciei o contato com a professora Rosicléia Mendes através de uma mensagem no aplicativo WhatsApp, explicando que havia conseguido seu contato com uma professora da UEPA que era sua colega. Na mensagem detalhei sobre o motivo do contato, e sobre a entrevista que almejava realizar para contribuir com a pesquisa que estava desenvolvendo. Pedi a professora que me informasse o melhor momento para que eu pudesse ligar e explicar mais detalhadamente sobre a pesquisa.

Posteriormente, em um segundo contato com a professora Rosicléia Mendes, expliquei sobre o que tratava a pesquisa e ela foi muito solícita ao afirmar que ficaria muito feliz em contribuir e me ajudar no desenvolvimento do trabalho. A professora pediu que eu esperasse até a semana seguinte e ligasse de novo para que pudéssemos decidir uma data, pois ela estaria de férias no período informado.

Ao ligar novamente, na segunda-feira daquela semana, combinamos que a entrevista seria realizada em sua casa às 10h30 da manhã da quinta-feira na mesma semana. A professora me explicou seu endereço e como faria para chegar ao local, por sinal era bem próximo de onde eu morava e chegar ao destino não foi complicado.

Ao sair de casa na manhã do dia da entrevista separei os materiais necessários, câmera, gravador e o roteiro de entrevista. Caminhei umas quadras até chegar ao ponto de ônibus e me dirigi a casa da professora. Ao chegar à rua informada comecei a procurar o conjunto que a professora havia me dito.

Ao chegar à casa da professora Rosicléia fui recebida por um alegre cachorrinho que nos acompanhou amorosamente durante a entrevista. Sentadas no sofá da sala conversamos um pouco e logo iniciamos a entrevista, que fluiu como uma conversa sobre os tópicos dispostos no roteiro. A entrevista durou por volta de uma hora e quarenta minutos, a professora me contou detalhadamente seu início nos estudos da música, assim como suas práticas de ensino desenvolvidas nas escolas que atua.

Ao finalizar a entrevista ganhei um potinho com alguns docinhos do tipo brigadeiro e beijinho (doce de coco), agradei à professora e disse-lhe que em breve entraria em contato para que ela pudesse conferir a narrativa final.

O momento em que o aluno diz “Eu sei!” é fantástico! “Eu consegui!” é maravilhoso! “Eu toco!”. Nossa, eu fico toda massageada e só falto sair voando ao ver esses meninos tocando!

Figura 29 – Rosicléia Lopes Rodrigues Mendes



Fonte: Acervo da colaboradora.

Meu nome é Rosicléia Lopes Rodrigues Mendes.

A música faz parte da minha vida desde de bebezinha, porque minha mãe sempre cantou para gente, sempre! Até hoje minha mãe canta, a música sempre foi muito presente. Meu pai era marceneiro, ele fazia violãozinho para mim e meus irmãos, com madeira e com os preguinhos para colocar o nylon.

Nós somos 14 filhos, fazíamos grupo de música em casa, construíamos bateria de lata e de tampa, nós tivemos uma oportunidade muito boa de brincar, nós brincávamos muito, eramos muitos filhos, principalmente a “segunda safra” como eu falo. Meu pai era um tanto ignorante em muitos aspectos, assim como minha mãe. Eles não tiveram estudo, mas aproveitavam para estimular isso da gente, tiveram sabedoria na nossa educação. Então a música começou aí, não pensando em música, porque naquele momento era brincadeira.

Vim saber o que é música mesmo a partir dos doze anos na Igreja Adventista do Sétimo Dia.

A música vem fazendo parte da minha vida desde criança, mas vim saber o que é música mesmo a partir dos doze anos, na Igreja Adventista do Sétimo Dia. Nesse período, participei do grupo de canto coral da igreja, no grupo Desbravadores (grupo semelhante aos escoteiros). Outro aspecto foi o fato de duas primas minhas estudarem no Instituto Carlos Gomes. Uma delas começou a ensinar flauta doce na igreja, e desde aí a paixão foi muito grande pela flauta doce.

Era tudo muito prático, nós não tínhamos muita teoria musical, era mais prática. Ela tocava e ensinava a gente tocar; só depois começou a ensinar só um pouquinho da base da teoria musical, algo que auxiliasse a gente a tocar o instrumento. Ela tocava a música e a gente cantava. Tocávamos nas programações da igreja.

Depois as minhas duas primas me convidaram para entrar no Instituto. Conversaram com a minha mãe e eu me matriculei. A paixão pela flauta continuou. Posteriormente me formei junto com uma delas, a Adalgina Damasceno Reinert.

Ela pegava a partitura, trabalhava tanto o ritmo quanto a melodia, aí o Bona era danado na frente da gente!

Já no Instituto, pude perceber uma diferença muito grande, porque na igreja nós só ouvíamos a pianista que ensinava as vozes: “Olha, você é contralto, você é soprano...”. Nós ensaiávamos de acordo com o que ela ensinava, não tinha nada de teoria musical. No Instituto foi tudo muito diferente. Tive aulas de teoria musical. As professoras faziam com que a gente explorasse o som. Nós cantávamos e tocávamos na sala. Uma professora falava: “Todo mundo com a marimba vai ficar num cantinho estudando e só volta aqui quando já souber!”. Aí gente ficava estudando com a baquetinha. Muito gostoso, muito bom! Houve vezes em que todo mundo ficava com a marimba no jardim que fica na frente do Instituto. Além disso, tinham os ritmos e as canções que as professoras faziam a gente cantar, tinham cânones, dentre outros. Era bem diferente da igreja, mas era muito gostoso.

Eu não cheguei e fui logo para flauta doce. Antes de ir para o instrumento, havia matérias teóricas; nós não íamos logo para o instrumento. Nós pegávamos primeiro a marimba e alguns instrumentozinhos de percussão que a professora

confeccionava com a gente em sala. Apenas depois eu fui para flauta doce. Teve aquele ano de musicalização, que era muito legal!

Logo em seguida, nós fomos pegar a flauta doce, que começou com uma professora, e logo depois eu passei a assistir aulas de flauta com um professor.

As professoras casavam a aula de teoria com a prática. Por exemplo: com uma professora nós tínhamos aula de teoria e depois a prática de melódico. Ela pegava a partitura, trabalhava tanto o ritmo quanto a melodia, aí o Bona, método completo para divisão rítmica, era danado na frente da gente!

O ensino que desenvolviam com a gente no Instituto era muito intenso. Nós tínhamos um livro para flauta doce de Helmut Mönkemeyer. Logo que nós começamos o professor trabalhava uma voz, na flauta soprano, depois ele começava a mesclar, fazia a duas vozes. Ele tocava ou ele dizia: “Desta vez você vai estudar a segunda voz e eu vou fazer a primeira”.

Depois foi mudando, nós tínhamos que tocar a flauta doce sopranino, soprano, contralto, tenor e o baixo. Mas como meu dedo era pequeno, eu fiquei na flauta contralto, não pude me esforçar muito e o professor disse que não precisava. Desde que nós soubéssemos as escalas em cada flauta, para termos um conhecimento do instrumento estaria bom, mas pelo menos a sopranino, soprano e o contralto eram importantes, como se fossem obrigatórias.

Por um longo tempo a cadeira da disciplina flauta doce foi de um professor; depois chegou outro, que ficou por pouco tempo. Nesse período, eram poucos alunos, nós éramos uns cinco, fazíamos parte do grupo de música antiga, o primeiro grupo de música antiga do Instituto Carlos Gomes. Nós tocávamos a flauta soprano e a flauta contralto, o professor tocava a flauta sopranino e tinha acompanhamento com percussão.

Nós tínhamos dois momentos, eram dois blocos como se fosse o básico e o outro avançado, no primeiro eram coisas mais básicas e depois nós passamos a ter música de câmara, canto coral, regência e outras disciplinas que não era só aquela teoria “braba” com a gente, mas continuava a leitura de partitura no Bona, que era cruel com a gente.

Eu estudei dois instrumentos no Instituto: piano e flauta doce, mas quando chegou à música de câmara eu não dei mais conta do piano, larguei e fiquei só com a flauta, porque tinha que estudar muito e eu não tinha piano e nem tinha onde estudar.

Eu passava no Instituto de quatro a seis horas só estudando piano, peguei até uma gastrite nervosa, foi horrível!

Principalmente porque no dia da prova de prática era um terror, os professores eram muito cruéis, muito cruéis mesmo! Nós tínhamos que estudar, nós sabíamos, mas era muito pesado. Quando nós entrávamos na sala parecia que nós estávamos indo para forca. O processo de aprendizagem não existia no dia da prova. Chegava ali, tinha que tocar e acabou-se. Qualquer deslize, eles descontavam ponto. Uma das coisas que eu não gostava do Instituto era esse dia de prova. Eu entrava em pânico! Era uma pressão psicológica, tanto que eu tenho vários colegas que chegaram até o último ano, e foram reprovados no último ano. Lembrando que esse último ano estava casado com o terceiro ano do segundo grau. Se forem fazer uma pesquisa no Instituto, quase todo mundo largava o curso no terceiro ano, porque era muita pressão e tinha de tocar o “Cravo bem temperado”, tinha que tocar o Gerling, tínhamos que estudar muitas coisas e era uma loucura! Além disso, tinham as peças que os professores davam, isso tudo somando com a música de câmara, que era a quatro mãos, com vários instrumentos; ou seja, era muito pesado.

Todo mundo pode aprender flauta doce, aprende o básico e toca uma musiquinha, mas tocar flauta doce realmente não é todo mundo, você tem que estudar!

Eu tive várias professoras de piano. A última delas me ajudou bastante, mas aí eu parei. Não ia dar certo, porque eu não tinha como estudar, era muita coisa, eu estava no terceiro ano do segundo grau e tinha a flauta que eu não queria deixar, então eu preferi largar o piano e ficar com a flauta, que foi minha paixão desde a igreja. No Instituto, eu também tentei estudar oboé, violoncelo, flauta transversal, mas não adiantou: a minha paixão era a flauta doce.

Quando eu chego em algum lugar e alguém fala: “Olha ela é musicista!” “É mesmo, que instrumento você toca?” “Flauta doce.” “Ah, mas flauta doce?”. Isso acaba comigo, mas eu pergunto: “Por quê? Qual o problema? Vocês já ouviram eu tocar flauta doce?”

Quando falam: “Flauta doce todo mundo toca!”, eu começo a enfatizar: “Não, não é todo mundo que toca. Auto lá! Todo mundo pode aprender flauta doce, aprender o básico e tocar uma musiquinha, mas tocar flauta doce realmente não é todo mundo, você tem que estudar!”.

O pessoal não dá importância para o que é a prática da flauta doce. Mas, a flauta doce aguça a atenção, a concentração, a percepção auditiva, até a percepção visual – porque tem que ler a partitura e ao mesmo tempo tocar a flauta doce e, além disso, tem que ouvir. Tudo isso é aguçado: a coordenação motora, a postura corporal, a respiração, a criatividade, e se você souber trabalhar na flauta doce vai ajudar a ter uma visão melhor de música. São vários itens que a flauta doce desenvolve no cognitivo, mas mesmo assim as pessoas não dão valor.

Nós tínhamos muitos recitais, vários recitais no Instituto. Todo final de semestre nós tínhamos um recital com todo mundo da flauta doce e nós tocávamos com outros colegas, nós pedíamos para um violoncelista participar, para um pianista acompanhar ou, às vezes, o próprio professor acompanhava o grupo. Mas tinha sempre essa movimentação de recitais no Instituto. Lembro que quando eu estudei no Instituto, fui convidada especial para tocar em uma orquestrinha que um professor criou. Ele disse: “Eu escolhi você, você vai tocar essa flauta para mim!”.

Nós tocamos em Joanes, foi uma aventura ir para Joanes com todos os instrumentos. Tocamos em Santo Antônio também. O professor sempre procurava lugares para gente apresentar, para não ficarmos somente no Instituto. Era muito interessante e uma das coisas que a flauta doce faz com a gente é colocar em frente ao público. Vai acabando com a timidez.

Uma coisa eu disse para mim: “Eu nunca quero ser professora do Instituto Carlos Gomes.”

O ruim é que, infelizmente, o Instituto era muito retrógrado. Em 1992, eu estava terminando o curso, o professor teve uma divergência pessoal comigo e disse que eu não ia passar: “Vou te reprovar!”, e ele me reprovou.

Ninguém acreditava, porque quando a gente ia fazer prova os outros alunos ficavam ouvindo a gente tocar. Todo mundo me ouviu tocar aquilo seis meses consecutivos e ele falou para mim: “Tu não vais passar! Eu vou te reprovar.”. Eu retruquei: “Tu não podes fazer isso!”. Mas ele afirmou: “Eu posso, eu sou o professor da cadeira!”. Eu fui à direção pedir uma nova banca A diretora disse: “Se o professor disse que água é pedra, é pedra”. Olha a mentalidade! Onde eu estava?

Eu pedi outra banca. Falei: “Podes convocar até os húngaros se tu quiseres, os búlgaros, sei lá... podes chamar. Eu toco para eles!”. A minha pianista estudou seis

meses comigo. A menina ficou arrasada. Nós treinamos seis meses, tocamos todo o repertório e ele me deu três pontos! Só para eu não passar, porque ele estava chateado comigo como pessoa?! Foi horrível! As minhas amigas, minha prima, todas se formaram e eu fiquei de lado.

Foi muito triste para mim, eu estava na comissão de formatura. Até hoje não tem nome nenhum meu lá, de nada! Passei treze anos da minha vida naquele Instituto para sair assim, como se não tivesse existido ali.

Mas eu tive meu diploma, porque eu tenho algo comigo que eu aprendi com a minha mãe e com meu Deus: é que se você começa uma coisa, você não tem que largar no caminho. Então eu disse: “Eu vou terminar!”.

Ninguém acreditava que eu iria voltar para terminar esse Instituto, mas eu disse: “Eu passei doze anos aqui, eu não vou jogar fora os meus doze anos, eu vou voltar!”. Mas quando eu voltei, achei uma brecha na lei que a instituição tinha que contratar um professor para mim e aí ela contratou um.

Então quando o professor foi contratado, passou o ano inteirinho me dando aula. No mês da prova ele foi descontratado, saiu do Instituto. Mas eu disse: “Eu só faço prova se tiver uma professora de música de câmara comigo.” E a diretora respondeu: “Vá procurar!”. Desse jeito! Era tudo estupidamente conosco!

Eu fui com uma professora, com outra professora, com mais outra professora, para me ajudarem. Uma disse: “Infelizmente eu não posso, eu não vou estar aqui.”. A outra professora iria estar em uma banca. Mas uma professora disse: “Eu vou estar nesse dia, pode deixar!” e eu fiquei estudando. Quando foi no dia da prova ela disse: “Rosicléia, vamos lá, vou contigo!” e ela entrou na sala comigo. Ela ouviu tudo que eu toquei, não tinha como ele me reprovar, porque eu tinha um respaldo. Na primeira prova estavam ele e outro professor, só que o professor disse que a banca era dele e ele que ia dar a nota. Foi traumatizante, traumatizante! Eu voltei, eu fiz o ano inteirinho, fiz a primeira avaliação em junho, fiz a segunda avaliação.

Eu vejo assim: foi muito bom para mim, porque foi uma vida musical. Eu participei muito, enquanto eu estava no contexto musical e isso me ajudou muito. Nada é por um acaso debaixo do céu, tanto que depois, ou melhor, até hoje ainda faz parte da minha vida.

Uma coisa eu disse para mim: “Eu nunca quero ser professora do Instituto Carlos Gomes.” Teve concurso, eu não quis fazer. Quando me falam: “Vai ter concurso no Instituto.”, eu respondo: “Não quero saber do Instituto, eu quero ir para

sala de aula, eu quero ajudar outras pessoas, eu quero ensinar crianças, eu quero levar música de outra maneira, não com terrorismo!”.

Eu nem acreditava que ia passar!

Logo depois desse período, em 1989, veio a primeira turma do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música da Universidade do Estado do Pará. Aí um professor convidou: “Pessoal, vai ter a primeira turma, o que vocês acham? Vocês já estão terminando, vocês estão aptos. Vamos lá!”. Deu aquele incentivo, fez aquela mobilização no Instituto.

Lá mesmo, no Instituto, nós nos reunimos porque teria a prova prática para tocar o instrumento e tinha também a de percepção auditiva. Foi engraçado: mesmo tendo tocado a música e lido na partitura, tínhamos que fazer a leitura da partitura, lembro que na percepção auditiva ficávamos preocupados se era 3ª maior ou se era 3ª menor, era um desespero! Nós ficamos estudando lá no Instituto, pegamos uma sala no prédio antigo e cada um ficava estudando a sua parte, porque ainda tinha que estudar todas as linguagens para o vestibular.

Acho que existia uma parceria entre a UEPA e o Instituto. Quem estava na minha banca eram os professores do Instituto. Nós fizemos a prova específica ali no Instituto.

Nós fizemos a prova do vestibular e passamos. Eu nem acreditava que ia passar, porque eu não estudei tanto para outras linguagens, nós éramos mais dedicados para o Instituto. Passamos Valdecíria Lamego, Claudio Trindade, Sonia Blanco, Sidnéa Sobrinho, Susie Barreto e eu. Acho que foram seis ou sete que passaram.

Já na UEPA, era completamente diferente do que aprendíamos no Instituto. Completamente diferente! Lembro bem que tivemos as disciplinas Psicologia da Educação, Filosofia... Nós estudamos pedagogos musicais como: Edgar Willems, Carl Orff, Dalcroze... Estudamos também sobre as técnicas que eles aplicavam... Tínhamos aula de pintura, de desenho, de expressão corporal que foi muito legal e ajudou muito a gente, de canto coral, de regência, de prática instrumental que foi teclado, flauta doce e o violão e até construção de instrumentos.

No estágio, que não serviu em nada, nós íamos para escola e ficávamos observando e não acontecia nada. Não tinha ensino de música nas escolas. Tinha uma escola ali, Benvinda de França Messias, que a supervisora de estágio nos levou.

Entramos na sala e a professora da classe disse assim: “Vão cantando: Dó é ter pena de alguém, Ré é quem anda para trás, Mi é pronome que não tem...”, sem melodia alguma. A gente se perguntava: “Cadê a melodia?”. A professora dizia: “Senta todo mundo, todo mundo de cabeça baixa!”. Aí todo mundo de cabeça baixa. Quer dizer: terrorismo com crianças dentro da sala de aula. O que aquela professora estava ensinando? O que essas crianças iriam aproveitar daquilo?

Nós fomos conversar e a própria supervisora de estágio ficou horrorizada com o que aconteceu. Aí nós fomos embora, o que nós íamos ver? Não tinha o que ver, não tinha o que apreciar, não tinha o que fazer, porque nós não tínhamos como intervir em nada, não podíamos, nós éramos apenas estagiários de observação. Mas observar o quê? Fazer o quê? Era uma professora de primeira a quarta, que cantava, que dançava, que fazia tudo, porque é “multi”, uma professora com o curso do Instituto de Educação do Pará – IEP. Foi muito cruel para aprendermos, aprendemos fazendo!

Eu já recebi vários alunos, tanto da UFPA quanto da UEPA, os meninos que vão estagiar comigo saem aptos para dar aula, porque eu os ponho para dar aula. Eu falo: “Nesta semana você vai prestar atenção, na outra semana presta atenção também, mas já traz alguma proposta de aula, nós vamos trabalhar com estes meninos percepção auditiva.”. Eles perguntam: “Com o quê?” e eu respondo: “Não sei, é você quem vai trabalhar isso!”, aí eles falam: “Ah, tem que ser criativo!”. Eles pedem: “Professora, dá uma ideia!”. Eu digo: “Vão procurar ler livros!”. Mas antes de tudo isso, eu já mostrei vários exemplos com coquinho ou com as clavas, eu faço tudo com material reciclado, como chocalhos de lata de refrigerante, e aí eles vão observando e esperando chegar a vez deles.

Eu digo: “Agora faz o teu plano de aula para eu ver se vai dar certo”. Eu olho e digo: “Não está certo, porque tu trabalhaste isso e colocaste que trabalhaste isto.”. Eu vou explicando para eles. Isso eu não aprendi na faculdade, isso eu aprendi na vida. Porque na faculdade, nós só fizemos plano de curso e não tivemos como executar.

Eu nem queria ser professora na minha vida, não queria!

Eu nem queria ser professora na minha vida, não queria ! Tanto que quando eu entrei na universidade, eu já trabalhava no estado, na área da saúde e eu entrei em pânico! Quando eu passei no concurso, cheguei na sala e tinha uns 40 meninos na

minha frente e eu pensei: “O que eu vou fazer com esse pessoal?”. Eu entrei em pânico, mas a Valdecéria e a Sônia Blanco me ajudaram muito.

Eu dizia: “Val, pelo amor de Deus me ajuda!”, e ela: “Calma, calma!”, e a Soninha Blanco veio dizendo: “Calma, a gente vai te ajudar!”. Então nós sentamos, elas me ajudaram a fazer o plano de curso, o plano de aula. Elas já trabalhavam um pouquinho mais com isso, elas gostavam muito de escrever e eu não, eu não gosto!

Eu tinha muita dificuldade em colocar no papel, mas aí elas diziam: “Rosi, você tem que botar no papel, você está executando, então vamos lá!”. A Sônia Blanco e a Valdecéria me ajudaram muito nesse momento!

Eu gostava muito da área de saúde, não queria ser professora tanto que no terceiro ano da universidade eu entrei em crise existencial com relação ao que eu queria ser, porque eu trabalhava na área da saúde e eu amava a área da saúde. Foi um conflito muito grande, mas os professores conversaram muito comigo.

Fiquei pensando: “Poxa vida, eles estão lutando comigo, eles estão me abraçando, eles querem que eu termine, por que eu não vou terminar?”. Isso para mim foi uma força muito grande!

Todo mundo soube da minha crise, porque eu era presente, sempre muito moleca no meio de todo mundo. Quando as meninas disseram: “A Rosicléia não quer mais vir para aula, ela vai parar o curso.”, os professores reagiram: “Não, não pode. Ela está no terceiro ano! Já vai acabar, não pode.”. Nós nos reunimos e vieram os professores, foi praticamente uma banca para me apoiar.

Isso foi muito diferente de tudo, não foi um: “Vai, o problema é teu!”. Como eu era muito amiga de um dos professores, desde o Instituto ele era meu professor, nós éramos adolescentes quando ele chegou, estávamos quase chegando na fase adulta também. Ele foi nosso professor do coração, ele sempre conversava, ele brincava, ele foi uma pessoa que nos abraçou muito, todos nós ali, e ele se preocupou comigo.

Ele dizia: “E aí Rosicléia?”. Ele me chama Rosicléia até hoje. Aí eu dizia: “Ah! Eu não quero mais saber disso...”. Ele dizia: “Não, não pode, não pode, não pode!”. Chamou duas professoras, com quem eu tinha muita afinidade e nós conversamos. Eles me fizeram uma proposta: “Você vai terminar o curso, se você não quiser ser professora, aí sim, mas você já tem um curso fechado, você não pode jogar fora Rosicléia. Já são 3 anos, falta só 1 ano. A gente te ajuda.”.

Eu ficava de plantão no hospital à noite, ia para aula de manhã e ficava assistindo a aula de óculos escuros na sala de aula. Quando davam nove horas eu ficava em pé no final da sala, porque eu não aguentava mais de sono. Os professores diziam assim: “Rosicléia, vai para casa dormir, vem à noite que eu vou dar a mesma aula!”. Aí eu ia embora. Eles me ajudavam nisso. Sinceramente eu nunca quis ser professora, mas esse acolhimento deles para mim foi maravilhoso.

Fiquei pensando: “Poxa vida, eles estão lutando comigo, eles estão me abraçando, eles querem que eu termine, por que eu não vou terminar?” e isso para mim foi uma força muito grande. Foi um abraço para mim. A minha família não sabia o que fazer. Eu dizia: “Mãe, eu não quero fazer mais essa faculdade, porque não sei o que quero.”. E ela: “Não minha filha! Mas é você quem sabe.” Ela não tinha conhecimento assim...

Depois que eu comecei a dar aula eu descobri que era isso mesmo que eu tinha para fazer na vida. Eu ia ajudar muito mais pessoas ali do que lá na área da saúde.

Foi esse apoio que fez eu terminar. Depois que eu comecei a dar aula eu descobri que era isso mesmo que eu tinha para fazer na vida. Eu ia ajudar muito mais pessoas ali do que lá na área da saúde. Eu entrei na faculdade em 1989 e eu estava desde 1987 na área da saúde. Fiz toda minha faculdade trabalhando. Eu estudava de manhã e de tarde e de noite eu trabalhava. Deixei um dos hospitais onde trabalhava e fiquei só em um no turno da noite. Sempre foi assim essa luta, trabalhando e estudando.

Quando eu passei no concurso da SEDUC, eles me chamaram e mandaram eu optar entre permanecer na SESPA (Secretária de Estado de Saúde do Pará) ou ir para SEDUC. Lógico que eu fiquei na SEDUC, eu era terceiro grau enquanto que na SESPA eu era nível médio. Pedi exoneração da SESPA e estou na SEDUC desde 1994.

Eu dou aula em cinco escolas estaduais, na EEEFM Graziela Moura Ribeiro, localizada no bairro da Sacramento, à Rua Alferes Costa; na EEEFM Santa Luzia, no bairro da Sacramento, à Rua Perebebuí; na EEEF Rosalina Alvares Cruz, também na Sacramento, à Avenida Senador Lemos; na EEEFM Renato Pinheiro Condurú, no bairro de Val de Cans; e a EEEFM Dr. Freitas, na Generalíssimo.

Quando a SEDUC realizou o concurso, não inseriram nenhum conteúdo de música. Quando uma professora da UEPA leu o edital ela correu à SEDUC: “Como é? Nós acabamos de formar uma turma de Educação Artística com habilitação em Música

e vocês não estão colocando vaga para eles aí?” . Lembro que houve uma mobilização muito grande, aí veio na prova alguma coisa sobre música.

Aquela professora nos ajudou muito. Quando nós terminamos o curso ela foi com a turma para que nós solicitássemos a nossa carteira no MEC, que ainda era no prédio onde hoje está a Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA. Ela queira fazer a música existir no contexto escolar, foi essa a proposta da UEPA com o curso de música.

Quando eu comecei a dar aula, a disciplina era Educação Artística ainda, mas não ficou muito tempo assim. Acho que em 2000 passou para disciplina Artes. Mesmo minha habilitação sendo em música, até hoje eu trabalho um pouco sobre linhas, expressividade artística da linha, figuras geométricas, cores etc. Eu acho que tem tudo a ver aí eu coloco música, para associar... Eu faço um casamento dessas coisas com a música!

Eu sempre digo: “Não me interessa, aqui eles são meus alunos, não quero saber quem eles são lá fora, aqui eles são meus alunos e eles vão todos produzir.”.

Alguns colegas professores falam assim: “Rosicléia, como é que tu consegues colocar esses marmanjos todinhos sentados e tocando? Ali tem o pivete... Têm os assaltantes...”. Eu sempre digo: “Não me interessa, aqui eles são meus alunos, não quero saber quem eles são lá fora, aqui eles são meus alunos e eles vão todos produzir.”. Os alunos me respeitam. Alguns deles dizem assim, quando eu chamo atenção: “Égua chefia, foi mal!”.

A gente estuda um pouco sobre música e dança, artes visuais e teatro, porque tudo leva música!

Enquanto eu estou trabalhando eles estão ouvindo as músicas, por exemplo a articulação com as cores calmas, sobre as cores quentes, sobre as cores frias etc. Uma relação entre a música e as outras linguagens que auxilie os dois lados, porque, infelizmente, se eu trabalhar só a música eu vou ter problemas seríssimos no final, como a mãe vir dizer: “Quer dizer só isso o ano inteiro?” ou: “Meu filho não quer tocar flauta e a senhora quer forçar meu filho a tocar flauta.” ou então: “Por que com a senhora meu filho ficou reprovado, só por não querer tocar flauta?”. Eu respondo: “Não foi porque ele não tocou flauta, foi porque ele não participou das aulas. É

diferente.”. Se o aluno participa das aulas ele toca, se ele não participa das aulas ele não toca. Mas até eu convencer esse pai é muito difícil, é muito difícil!

Eu gosto muito de desenvolver atividades práticas com os alunos, eu caso muito a teoria com a prática. A gente estuda um pouco sobre música e dança, artes visuais e teatro, porque tudo leva música!

Por exemplo, a dança envolve ritmos e eu explico para eles que para dançar eles têm que ter a música para poder ter o ritmo. Então eu trabalho com eles quais os tipos de música que existem, separo a sala em duplas ou grupos e cada dupla ou grupo decide os afazeres. Eu pergunto: “Quem é que vai dançar o que aqui?”. Ai eles dizem: “Ah, professora, eu vou fazer meu par de samba.”. Ai eu falo: “Legal! Qual a música que você vai escolher?”. Eles têm que saber qual o samba e classificar que música é o samba. Eles fazem a roupa e é muito legal!

No caso do teatro, eles fazem a sonoplastia. Por exemplo, quando o cinema não tiver som ele é mudo, então eles fazem toda a parte sonora, escolhem um assunto que esteja na mídia ou um assunto que eles achem que é importante para alertar a sociedade e fazem um curta metragem. Eles dizem: “Professora, a gente vai fazer de tráfico de mulheres.”. Respondo: “Tudo bem!”. “Professora, a gente vai fazer sobre gravidez na adolescência.”. “Legal!”. “Professora, a gente vai fazer sobre drogas.” “Ótimo!”. “Professora...”. “O que vocês quiserem, desde que não use palavrão!”. Então eles colocam as músicas e fazem.

Eu tenho trabalhado história da arte, história da música, porque na arte indígena entra música, na pré-história entra música, ou seja, em todo conteúdo entra música! A partir, do livro didático que usamos na escola eu relaciono o conteúdo musical. Mas não é só dizer: “Eu vou trabalhar com qualquer coisa.”. Primeiro eu vejo o conteúdo, fico pensando: “O que eu posso trabalhar de música? Ah, a Tropicália! Vamos trabalhando Tropicália. Gente tem tudo a ver com a música! Vamos lá?”. Ai eles cantam na sala, eles fazem apresentação e, detalhe: esse ano no Natal eles cantaram em inglês, português e espanhol, eles cantaram três músicas, sendo uma coreografada/dançada.

Sempre tento articular com o livro didático. Nós já tínhamos o livro no primeiro ano do ensino médio e nesse ano foi entregue um para trabalharmos no fundamental menor. Mas algo ruim é que no livro do fundamental menor eles trazem muito trabalhos de artes plásticas e música apenas um pouquinho. É complicado para desenvolver as

atividades desse livro articulando o conteúdo musical. Eu falo para as outras professoras: “Eu vou trabalhar mais os conteúdos de música.”

Porque é assim, a coordenação da escola diz: “Vamos parar para ver os livros”. Neste ano vieram três livros de Artes, um pior do que o outro! Eles estão usando uma versão de livro que no primeiro capítulo começa assim: “Arte rupestre, que você verá lá no quinto capítulo...”. Eu ainda estou trabalhando o primeiro, mas eles dizem algo sobre o quinto capítulo e quando eu vou ver o quinto capítulo está escrito que “No terceiro diz isso...” ou então eles fazem um capítulo de música, depois entra artes plásticas, entra desenho, entra arquitetura. Fica muito confuso!

As outras colegas de artes e eu conversamos sobre a escolha do livro: “O que a gente faz?”. Geralmente elas ministram aula de artes plásticas e eu sou a única de música nesse universo. Elas perguntam: “O que tu achas, Rosicléia? Nós achamos melhor esse livro aqui.”. Eu respondo: “Então vamos ficar com esse livro.”. Agora, neste ano, já tenho que fazer outro plano de curso, porque como o livro que escolhemos para o ensino médio só era até 2016, não sei se vem um livro melhor ou um pior. Mesmo assim, eu acrescento o conteúdo de música.

Primeiro falo o que é música, pauta, clave, nota, escala e depois disso tudo falo sobre as notas nas linhas (mi sol si ré fá) e as notas nos espaços (fá lá dó mi). Faço uma sabatina até eles colocarem na cabeça. Isso é a teoria. Depois disso aí eu vou para prática.

Então no primeiro semestre eu trabalho os conteúdos do livro mesclando com música e no segundo semestre é música direto, com canto coral, com confecção de instrumentos musicais, com a audição e com a flauta doce, que é trabalhada junto à teoria musical.

Primeiro falo o que é música, pauta, clave, nota, escala e depois disso tudo falo sobre as notas nas linhas (mi sol si ré fá) e as notas nos espaços (fá lá dó mi). Faço uma sabatina até eles colocarem na cabeça. Isso é a teoria, depois disso aí eu vou para prática.

Na prática da flauta eu começo com a nota si, então eu volto para teoria: “Quantas linhas têm?”. Eles respondem: “Cinco.”. “Quantos espaços têm?”. Eles respondem: “Quatro.”. Eu pergunto: “Como chama?” Eles dizem: “Pauta.”. “Como é nome desse sinal que está aqui na frente?”. “É a clave de sol.”. “Para quê que ela

serve?”. “Para dar os nomes das notas!”. “Que nota fica na terceira linha, contando de baixo para cima?”. Eles ficam contando nos dedos e respondem: “Si!”. Eu elogio: “Muito bem!”, e voltamos para flauta: “Agora na flauta, a nota si se toca com o polegar tampando o orifício de trás e o indicador no orifício da frente. Por enquanto a gente faz de conta que a gente só tem um dedinho, depois acrescenta dois dedinhos e três dedinhos”. Faço isso até eles aprenderem o nome da nota: primeiro é um dedinho, dois dedinhos, três dedinhos.

Já saem tocando “A casinha da vovó”. Eles se sentem o Mozart.

É pela nota si que eu sempre trabalho, porque eu acho que é muito mais fácil para eles chegarem a tocar o sol. Se eu tentar tirar logo o sol eles desanimam, não conseguem e dizem: “Ah, eu não consigo!”. Eu levei dois anos para perceber esta experiência. Quando eu vi que não era legal com sol eu passei logo para o si. Aí tocou o si, depois o ré e em duas aulas eles já saem tocando “A casinha da vovó”. Eles se sentem o Mozart: “Eu estou tocando!” e saem na rua tocando! Daqui a pouco o que aprendeu a tocar está ensinando o menino não sabe: “Eu sei, vou te ensinar...”. Ele é Mozart, ele já sabe. O menino está dizendo: “Eu não consigo!” e colega diz: “Não cara, tu consegues, bora lá!”.

Uma vez eu dei aula para um surdo, ele ficou em recuperação comigo, ele não quis aprender de jeito nenhum. Não é porque ele não podia, mas porque ele não quis, ele ficou em recuperação, mas eu quis somente a prática da flauta. Ele foi para escola comigo e fui explicando com a professora especialista ao lado. Eu dizia: “Fala isto para ele.” e ela me mostrava como falar com ele e eu fazia: “De novo e de novo!”. Ele ria de mim. Ele não estava ouvindo, mas só o fato de ele saber que ele estava tocando certo, foi uma maravilha.

Infelizmente, as pessoas não conseguem enxergar a produção da música e os benefícios que ela traz para as pessoas. O movimento da escola muda, a autoestima dos alunos vai lá para cima, o momento que o aluno diz: “Eu sei!” é fantástico!, “Eu consegui!” é maravilhoso, “Eu toco!”. Nossa! Eu fico toda massageada e só falto sair voando ao ver esses meninos tocando!”.

A cada ano eu descubro um aluno com habilidade nas escolas. Este ano eu descobri um na escola Rosalina, o João Paulo, ele já se matriculou na escola Graziela, porque eu vou continuar sendo professora dele quando ele sair da escola.

Mas para alguns outros alunos, que não gostam das aulas, eu até aviso: “Se vocês não quiserem me encontrar, não vão para o Graziela, nem para o Santa Luzia que eu vou estar lá! Agora se vocês quiserem me encontrar, podem se matricular em um dos dois que eu vou estar lá!” Porque com aluno tem sempre uma relação de amor e ódio! Enquanto alguns alunos ficam esperando para entrar na minha turma, porque eles querem trabalhar música, outros alunos estão rezando para sair da minha turma, porque eu sou muito exigente e eles confundem exigência com antipatia ou com ser chato.

Eu rio com eles, eu converso, eu brinco, mas na hora da razão eu tenho que estar na razão. Criança e adolescente, se dermos a mão eles querem o pé. Então tem horas que eu tenho que me impor. Entro na sala e gosto de tudo arrumadinho, É complexo, é variado, alguns gostam, quando eu vou passando alguns falam: “Entra aqui, professora! Vem dar aula para nossa turma!”. Outros já dizem: “Leva, leva!”. É muito complicado porque são muitas cabecinhas.

A escola não banca a aquisição das flautas. Eu digo sempre para eles que a flauta doce é como se fosse uma escova de dente: “Você não pode pegar de ninguém emprestado porque nossa boca é muito contaminada.”. Eu explico tudinho para eles.

Existe uma flautinha da marca “Presley” que é de brinquedo, mas que é possível tirar um som. Quando eles começam a perceber que não está afinado, eles dizem: “Professora desafinou minha flauta.”. E aí eu explico que não é que desafinou é que ela é desafinada. O ouvido deles já está ficando aguçado e eles estão começando a perceber que quando eu toco com a minha flauta da “Yamaha” não é o mesmo som. Eles dizem: “Professora, meu som está diferente do seu, a minha flauta está desafinando.”. Então eu começo a perceber que eles já estão com a percepção auditiva mais trabalhada. Eu sei que essa flauta não é a correta, mas eles não têm dinheiro. Como eu vou deixar de trabalhar com uma criança porque ela não tem dinheiro? Essa é a forma que eu encontro.

Eu falo para eles: “A princípio vocês fazem nessa mais barata, mas depois tem que comprar uma de estudo como a “Yamaha” ou “Dolphin” ou “Michael”. Essas são flautas boas de trabalhar, mas a melhor para mim é a “Yamaha” Sabendo da realidade, o que eu faço quando eles dizem: “Não vou tocar, porque a mamãe andou toda a Pedreira e a Sacramento e não achou!”, eu vou lá no comércio em uma casa chamada “ABC” e eu compro umas cinco dúzias e levo para as escolas. Cada flauta custa quatro reais. Digo para eles, como as aulas de flauta são no segundo semestre:

“Podem guardar o dinheiro, vão guardando as moedinhas lá no cofrinho. Quando chegar agosto, todo mundo já tem o seu dinheiro para comprar a flauta”. Alguns fazem isso, mas outros não.

Quando chega na aula e quem não tem o instrumento diz: “Eu não tenho flauta.”, eu peço: “Pega o lápis, põe o lápis no queixo, vamos lá, faz de conta que está tocando.” e eles vão fazendo as posições das notas como se eles estivessem tocando. Mas o som das notas eles ouvem dos colegas. Eles ficam chateados com isso, mas eu digo: “Eu não quero saber!” mesmo sem flauta vai assistir aulas. Depois quando eles compram a flauta eu trabalho o som das notas com eles. E o que é interessante é que eles tocam direitinho.

Na prova, eles fazem teoria musical que é uma parte, e depois chamo de um por um para tocar a flauta na minha frente. “Professora a gente está nervoso”. “Está nervoso? Vamos tocar em grupo de três? Escolhe dois colegas para tocar com você.”. Aí ele escolhe dois, tocam e eu avalio os três. Eu sei como é isso, passei por isso no Instituto, não posso fazer terrorismo como fizeram comigo. E assim vamos levando.

Às vezes eles chegam com algumas músicas que eu não sei nem tocar, porque eles têm tempo para tirar de ouvido. Eu digo para eles: “Vai ter época em que vocês vão trazer música que eu nem sei tocar, porque vocês são espertos, são inteligentes e já sabem até mais do que eu”. O ego deles vai lá em cima e isso é importante, sempre massagear o ego deles. Acho que 40% a 50% dos alunos chegam a gostar da aula de flauta, agora os outros 50% tocam por obrigação, mas tocam, porque é obrigado. Quando eu digo para eles que para aprender um instrumento musical fora da escola é cinquenta reais a hora aula, eles já crescem o olho, o interesse para aprender muda para melhor.

Isso tudo é a minha prática.

Hoje em dia não uso muitos métodos. Acho que há dez anos estou só com a minha prática. Quando eu comecei, usava o método do Helmut Mönkemeyer com algumas liçõezinhas como a da nota si e alguns exercícios. Hoje eu deixei de lado e comecei a ensinar musiquinhas mesmo, porque quando eles conhecem a música é melhor para aprender, mas quando é alguma música que eles não conhecem eu procuro mostrar a letra da música, ensino eles a cantarem, baterem o ritmo e só depois ponho na partitura.

Eles conseguem tocar e é maravilhoso. Eles tocam por exemplo: “Cai cai balão”, “O cravo brigou com a rosa”, “Atirei o pau no gato”, “Marcha soldado”. Já

no Natal eles tocam “Ovelha de Maria”, “Bate o sino” e algumas outras músicas natalinas. Se a escola vai ter uma apresentação no segundo semestre eles tocam, geralmente no Natal, uma vez e pronto. Ano retrasado, em 2015, eu consegui levar duas turmas da Escola Rosalina para o IT Center e eles tocaram. Foi maravilhoso, tanto para os dois quartos anos que cantaram – porque tem um momento em que eu trabalho com músicas no canto coral, dependendo da série – e para os dois quintos anos que tocaram. Foi muito legal!

Algumas vezes alguns alunos trazem música, a música que a vovó tocava: “Ah, professora! A vovó canta isso em casa.”. Eu peço para ele cantar aí ele começa a tocar, todo mundo começa a rir e começa aquela conversa, de cara o empírico para dentro da sala de aula e casam os dois. Eles se saem muito bem, eles gostam disso!

Eu não deixo de trabalhar a música!

No entanto, sou muito discriminada até pelos pais nas escolas, porque eu dou flauta doce, mas se fosse o teclado ou o violão todo mundo ficaria feliz. Entretanto, podem reclamar, eu trabalho a flauta doce.

A própria ignorância dos pedagogos na escola é um empecilho. Nesse ano, eu tive um problema seríssimo, porque reclamaram que eu estava obrigando os alunos a tocarem flauta, me questionaram: “Por que você não ensina outra coisa? Ninguém aguenta mais flauta na escola!”. Eu olhei para a pessoa e respondi: “Estuda um pouquinho sobre música.” e falei as vantagens da flauta doce. Essa ignorância musical é triste. Eu precisei, por um momento encerrar o ensino da flauta nessa escola. Infelizmente.

Eu vou completar 23 anos de SEDUC em março de 2017, e ainda tenho problemas com a pedagogia/gestão das escolas. Escuto reclamações cotidianamente: “Estão fazendo muito barulho!”. Eu respondo: “Não se trabalha a música no silêncio, me arranja uma sala!”. Eu não deixo de trabalhar a música!

Eu já deixei de trabalhar em algumas escolas do estado, porque eles não queriam a flauta doce e assim eu digo: “Eu também não fico, esse é meu trabalho! Eu vou trabalhar música.” Quando chego na escola eu falo: “A minha habilitação é em música. Eu vou trabalhar música! Eu sou concursada, fui mandada para essa escola.”. “Eu preciso de espaço.”. Quando eu estava em sala de aula, o professor da sala à direita reclamava, o professor da sala à esquerda reclamava, eu não podia ministrar a

minha aula e eu nem estava trabalhando com flauta ainda. Nesse período, eu estava trabalhando percussão com os meninos, sem instrumento, só batucando na carteira ou na mesa ou no caderno. Aí começava: “A professora de Artes está fazendo muito barulho!” e eu respondia: “Estou trabalhando música, não posso trabalhar música no silêncio. Me arranjam uma sala!”

Em uma reunião, eu falei: “Colegas, me desculpem!”. E ficou acordado que quando eu estiver trabalhando com os alunos na sala, os professores das salas vizinhas não desenvolver uma atividade em que o som não atrapalhe, porque eu não posso parar! Algumas vezes, eles me davam uma sala afastada: “Olha, o auditório está desocupado hoje, pode ir para lá fazer barulho, pode ir pra lá!”. E era assim. Em 23 anos de casa, nunca me cederam espaço e quando eu comecei a usar o auditório da escola, todo mundo quis usar. É só dizer que dia de segunda e quarta a professora de Artes vai usar, que todo mundo quer usar na segunda e na quarta. É assim, sempre acontece alguma confusão, mas eu não ligo porque não gosto de “bater boca”.

Eu vejo que nós precisamos que os nossos gestores tenham outra visão da música na escola.

Música é muito importante na escola, em todos os contextos, mas para que isso aconteça nós precisamos de uma conscientização dos gestores. Mas por exemplo, uma vem dizer que não aguenta mais ouvir flauta na escola e que os meninos já estão saturados, porque todo ano eu dou flauta? O que não é bem assim, porque não é para as mesmas turmas, todo ano são turmas diferentes e ela diz que não aguenta mais, mas eu disse: “Eu não dou apenas flauta, se você prestar atenção no meu conteúdo programático verá que não é só flauta”. Ou então vem dizer que eu estou reprovando porque o aluno não tocou flauta, o que é mentira.

Numa discussão que eu tive com essa gestora perguntei: “Você conhece a Lei de 2008 (Lei nº 11.769/08) que a insere a música na escola? E ela não conhecia, os nossos gestores estão muito aquém do que é importante e do que não é importante no contexto escolar.

Outro caso foi uma professora chegar a ponto de me dizer: “Eu não vou te dar o ensino médio para trabalhar porque eu não vejo resultado.” A professora do ensino médio é de artes plásticas. Ela pinta telha, pinta garrafa e mostra para todo mundo. Mas o meu discurso é: “Professora, então vá ler sobre música e entender que na

música o resultado para o desenvolvimento do aluno é muito maior, mas o trabalho é devagar”. Eu falei para ela tudo o que eu trabalho com as crianças, como o canto e tudo mais que eu desenvolvo em sala. Fiz uma lista do que eu estou trabalhando a partir da música no cognitivo das crianças, e que até a autoestima das crianças eu busco desenvolver com o ensino da música.

Como é que música não dá certo? Como é que música não é boa? Então quando a escola não me apoia eu acabo remando contra a maré, apesar de que nessas cinco escolas só tive problemas assim em uma. Nessa escola, eu trabalhei há muitos anos, só que nesse período essa gestora não trabalhava na escola. Foram 16 anos direto na escola trabalhando com música, articulando com pintura no boneco de gesso e a música tocando em sala, sempre música inserida. Observo que quando eles estão pintando ouvindo música a atenção e a produção deles é melhor.

Nunca tive problema, mas quando eu me afastei 4 anos e meio para cursar o mestrado e doutorado perdi toda a minha carga horária nessa escola, voltei apenas com 30 horas. Vou um dia por semana e a pedagoga já começou a criar problema. Mas eu falo: “Não vou mudar a minha metodologia, eu trabalho música. Se você quiser ir contra mim vou me respaldar na Secretaria. A primeira coisa que você deveria fazer é ler meu artigo ‘A importância da flauta doce na escola pública’ que está na Internet.” Ela disse: “Eu não sabia nem que existia.”. Eu falei: Tens professor dentro de escola que produz e tu não sabes.”.

Eu tenho ex-alunos músicos estudando na UEPA. Um dia eu encontrei um deles tocando e depois eu perguntei para ele: “Tu foste meu aluno, não foste?”. Aí ele respondeu: “A senhora foi minha professora de Artes no Graziela...”. “Isso mesmo, parabéns por estares na música!”. Eu tenho vários alunos que hoje são pais e me dizem: “Meu filho está na música, porque eu aprendi com a senhora a importância da música na vida da gente.”.

Entretanto, a ignorância musical dos pais, mas principalmente dos gestores da escola acaba comigo ou melhor com o meu trabalho. Dizem que eu estou fazendo barulho, que eu estou incomodando, que os alunos não tiram mais a porcaria da flauta da boca – olha a expressão: “porcaria da flauta da boca” – e que o ouvido deles não aguenta mais. Tudo isso eu ouço na escola. Eu só faço orar e conto de um até mil, porque eu não vou parar o meu trabalho e digo: “Se você quiser ir à SEDUC falar sobre isso você tem livre acesso, eu quero ver o que eles vão te dizer. Mas leva a Lei de 2008, por favor, foi aprovada no Senado Federal.”.

Mas pensando bem, nem adianta, porque lei no Brasil não se cumpre, questiona-se. Por exemplo, Lei presidencial de 2007 ou é de 2005 sobre livre fronteira na América do Sul não funciona! Terminei meu curso de doutorado no Paraguai e até hoje não querem aceitar nem meu mestrado, nem meu doutorado. É preciso revalidar. Infelizmente, o Brasil ainda está muito retrogrado. Querem tirar agora as Artes do conteúdo programático do ensino médio. Meu Deus do céu, como vão ficar esses meninos? É onde eles aprendem as coisas que não tem nada a ver com matemática em parte, porque tem, mas que amplia a visão deles para outras coisas, para outra realidade. Isso é cruel, eu vejo que nós precisamos que os nossos gestores tenham outra visão da música na escola.

Na escola eu não estou formando músicos, eu estou trabalhando educação musical.

Na escola eu não estou formando músicos, eu estou trabalhando educação musical. O menino não vai sair da escola sendo flautista, ele vai apenas aguçar o ouvido para perceber que existem outros sons no meio desse mundo e que ele pode enxergar muito além nessa relação etc. A música no comportamento, eu digo: “Você está chateado? Pega a sua flauta e vai tocar. Quando você estiver pensando que quer socar o menino ali, pega a sua flauta e vai tocar. Você esquece, nem vai querer mais socar o menino. Quando vier a adversidade canta, estuda a música, ela é fantástica e muda a vida das pessoas.”

Na minha tese, trabalhei a contribuição da educação musical para a comunicação da criança autista, que tem o cérebro todo desorganizado segundo alguns autores. A música ajuda. Já têm meninas cantando lindo, tem menino batucando o instrumento no ritmo certo. O menino lá de dentro do bairro do Barreiro (bairro com índice de periculosidade alto e segundo os alunos discriminado) que não tem nada está tocando. Isto é emocionante. Será que as pessoas não conseguem enxergar isso?

É um malabarismo, mas não desisto da música.

Na escola Rosalina Alvares Cruz, que é lá onde atendendo meus estagiários, a turminha da gestão é fantástica, eu digo que eles são fora do contexto. Eles atuam como escola pública. Lá em nenhum momento eles disseram: “A senhora está atrapalhando.”; pelo contrário, eles dizem: “Professora, estamos sentindo falta da música!”. Eles ficam maravilhados quando veem os meninos tocando, fica todo mundo

besta com “nossos pequeninhos”. Infelizmente, talvez, eu saia de lá, porque estou com cinco escolas e preciso diminuir a carga horária.

Eu estou adoecendo direto, não é fácil. São cinco diretores, “trocentos” alunos, é uma confusão muito grande para mim ter que organizar tudo, são várias pastas diferentes para cada turma. Eu dou aula do segundo ano ao EJA, são muitos planos de curso que tenho que fazer. Dou aula de manhã para o terceiro ano, no outro dia eu vou dar aula para o sexto e sétimo anos, de tarde eu vou dar aula para os dois primeiros anos do ensino médio e de noite vou dar aula para o EJA. É muita coisa, não vou trabalhar o mesmo conteúdo com essas turmas, a faixa etária é diferente.

É um malabarismo, mas não desisto da música, tenho flauta transversal mas não quero saber dela, até emprestei para tocarem, porque não tem jeito, eu gosto da flauta doce! Onde eu vou as pessoas falam: “Olha a professora da flauta doce!”. Tem gente que não lembra meu nome, mas me vê e fala: “Olha a professora da flauta doce!” porque onde eu vou estou com a flauta doce.

Uma das coisas que sempre questionei nos encontros musicais é “porque o professor de música sai da escola, sai da faculdade e não trabalha música?” Muitos agora já estão trabalhando, mas muitos ainda saem e não trabalham na área. Tenho colegas que se formaram comigo que não trabalham música de jeito nenhum na escola, mas eu quando vou fazer o meu conteúdo programático do ano inteiro é só música, eu mesclo com outras linguagens para que os alunos tenham uma visão maior, é bom fazer isso, mas muito trabalhoso.

Por vezes eu quero um aparelho de som, e tenho que levar o meu, preciso do data show porque quero falar sobre orquestra e outros assuntos musicais não está funcionando, a televisão está ocupada. Por vezes eu preparo toda aula no pen drive, para mostrar os componentes de uma orquestra por exemplo, como eles são chamados, como eles são tocados, quais os naipes e não tem o suporte material na escola. São várias coisas importantes e imprescindíveis para serem trabalhadas com música na escola, mas essas complicações e contratempos dos materiais são frequentes e vêm de muito tempo atrás. Às vezes tem teclado na escola, tem violão na escola, mas ninguém toca. Acaba sumindo tudo. Aí quando eu quero tocar o teclado: “Professora não tem tomada para botar o teclado.”. Mas eu não deixo de trabalhar com o teclado. Desde que eu entrei na escola para trabalhar música, eu trabalho música. Dou o meu jeito, levo o meu material ou improviso.

Até no EJA eu trabalho música. Eu digo para os alunos: “Vamos trabalhar a música ‘Sabor açaí’, vamos trabalhar a cultura regional, vamos trabalhar até a vida de vocês!” tudo dá música e eles cantam e fazem as atividades. Eles começam a cantar: “Põe tapioca...” e eu pergunto: “Por que tapioca? Por que farinha d’água? Por que nada?”. É uma reflexão sobre a letra. Graças a Deus em duas escolas que trabalho tem dois açazeiros e eu digo: “Não é para mexer nesses açazeiros que são meu material didático!”. Aí eu levo os meninos e: “Vamos lá, todo mundo olhando para os açazeiros. Como é composto o açazeiro?”, eles respondem: “Tem raiz”. Eu pergunto: “O que a gente pode fazer com a raiz, o que a gente pode fazer com o tronco? O que a gente pode fazer com as folhas? E aquele fruto que está ali o que a gente pode fazer com ele?”. Depois eu digo: “Todo mundo vai desenhar o açazeiro, cada um do seu jeito. Agora vamos ouvir a música ‘Sabor açaí’.”. E então eles vão fazer, a partir da música, um desenho sobre a plantação do açaí, sobre a colheita com a peconha, borbulhar o açaí, botar o açaí na máquina, servir na mesa. Eles fazem todo esse processo no desenho.

Além disso, ainda vamos falar do contexto da música: “Por que ‘homem do sangue grosso’, por que mulher do sangue magro? Porque, por exemplo, a mulher toma açaí para dar mais leite para o neném tomar.”. Aí eles dizem: “É mesmo!”. Então começa o empírico: “Professora, não é mesmo que a minha irmã teve neném e a mamãe disse para ela tomar açaí?!” ou então: “A vovó pegou a palha do açazeiro para fazer alguns objetos...”. Eles começam a trazer vários exemplos.

Mas as pessoas não conseguem enxergar isso, infelizmente. Apenas porque eu não mostrei para sociedade aquilo fora da sala de aula eu não sirvo para dar aula. Eu já ouvi que eu não gosto de produção, mas a minha produção vai ser mostrada através do desenvolvimento dos alunos durante o ano. Eu tenho certeza que quanto mais nós trabalharmos música na escola, mais os alunos vão se desenvolver, vão ficar mais inteligentes, mais espertos, mais questionadores e que vão fazer a mesma coisa fora da escola.

E é assim, eu tenho paixão pelo que eu faço, eu amo dar aula de música.

Quando você chega em uma escola, não é questão de se impor e sim dizer que você faz um trabalho na linguagem musical. Uma vez ouvi: “A gente não quer professora de música” e eu respondi: “Não professora, eu sou concursada e não

contratada, trabalho na linguagem música e se a senhora quiser, em outro momento posso lhe explicar sobre a importância da música e os benefícios para as pessoas. Os alunos vão ganhar muito professora”. Mesmo, quando se faz o discurso sobre o trabalho, ainda haverá problemas e nesse momento que tem que ter imposição, não a imposição na hora da apresentação, mas na hora de mostrar trabalho.

Certa vez eu fui trabalhar numa escola particular e a diretora proibiu as crianças de tocarem flauta no recreio, na entrada e na saída. Eu perguntei para os alunos: “Gente eu não estou vendo vocês estudarem. Por quê?”. Eles responderam: “A diretora disse que não pode.”. “Como não pode?! Alto lá, o que isso?”. Ela disse: “Professora, é que eles estão fazendo muito barulho!”. Eu disse: “Eles não estão fazendo barulho, eles estão produzindo musicalmente, estão trabalhando o cognitivo, estão ficando mais inteligentes e estão aguçando o ouvido”. A flauta é muito importante. Nas escolas de música o primeiro instrumento que a criança aprende é a flauta doce, porque esse instrumento que vai aguçar no menino todos os sentidos da música, inclusive a parte do tato da criança, a coordenação motora, a respiração, a postura corporal, a percepção auditiva, a transferência pensamento execução, ela tem que pensar para poder executar.

Mas quando eu não trabalho com as crianças a flauta, é porque eles ainda estão em um processo antes da flauta. Chego com a flauta e começo a dedilhar “Atirei o pau no gato” sem falar nada e eles ficam escutando. Daqui a pouco tem um cantando, e depois mais outro está cantando, mesmo sem eu pedir nada, e logo todo mundo está cantando. Eu fiz um trabalho recente com “Marcha soldado” e fiquei só dedilhando e um aluno me perguntou: “A senhora não vai parar não, professora?”. Respondi: “Vocês já querem que eu pare?” e eles: “Não!”. “Então vamos!”. Quando eu vi todo mundo cantando aí eu parei: “Agora cantem para mim.”. Como tem uns que são afinadinhos!

Eu gosto muito de receber as crianças aqui da rua em casa. Quando elas vêm fazemos oficina de construção de instrumento de material reciclado. Fazemos chocalhos de lata de refrigerante ou com rolo de papel higiênico com arrozinho dentro, castanhola de papel com algo que faça o “tec, tec, tec.”, clavas com um pedaço de cabo de vassoura, coquinho etc. Fica tudo bonitinho, a criança já sai batucando um instrumentozinho.

Na escola eu faço isso, mas a escola não tem material então eu peço para os alunos trazerem, uns trazem e outros não, a família não ajuda. O que eles trazem eu

tenho que aproveitar: “Professora eu só trouxe um saco.”. Eu falo: “Enche o saco, pode encher o saco. Vamos botar um arrozinho e vamos amarrar bem o saco cheio e sai o barulho.”. E é assim. Eu tenho paixão pelo que eu faço, eu amo dar aula de música.

CAPÍTULO IV – MEMÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA: O SENTIDO DA MÚSICA NA ESCOLA

1.

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.
etc.
etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

Manoel de Barros

O conhecimento científico tem se deparado com uma ebulição de vários debates acerca das fronteiras existentes nas suas várias disciplinas. Hissa (2011) aborda em seu livro “Conversações de Arte e Ciências” vários artigos em forma de conversas que discutem o lugar e as fronteiras das ciências em diálogo com a pesquisa em arte na atualidade. Segundo Marques (2011), o conhecimento científico é consolidado como o conhecimento legítimo na cultura ocidental, mas esse é apenas uma parte na infinidade de saberes que temos na paisagem do conhecimento. Nesse sentido, entendo como ponto de partida para trilhar esta análise a perspectiva de que:

O mundo não é de qualquer disciplina. O mundo não é uma disciplina da nossa área de eleição. O mundo não é uma parte da nossa área de eleição. Nesse aspecto, é muito importante que o sujeito do conhecimento construa a noção de que uma área não explica o mundo e que é necessário se apropriar do conhecimento relacionado a outras áreas. (TAVARES, 2011, p. 144)

Alargando mais esse pensamento, somo a esta reflexão o fato de que o conhecimento científico não está dissociado da vida e, por assim pensar, nesta pesquisa esse conhecimento é entendido na e para os aspectos do vivido. Principalmente “se lembrarmos que toda ciência é humana, construída pelas mãos e olhos humanos, saberemos que a ciência é feita de vida e que vida é feita de várias histórias [...]” (NOGUEIRA, 2011, p. 34) e logo que histórias partem sempre de um ponto de vista, o de quem conta, assumido aqui como eixo principal para esta compreensão. Ou seja:

Se a ciência se propõe a compreender a vida, é preciso que ela se alimente do que a é feita a vida: experimentação (e não experiência); invenção (e não reprodução); conflito (e não ordem). Assim, me parece que a vida é feita de representação, da instabilidade de diálogos e conflitos. (Idem, p. 47)

Nessa perspectiva, este capítulo trata de uma abordagem que buscou transbordar as fronteiras disciplinares nas quais se conceitua e trabalha com a memória e, a partir do viés da transdisciplinaridade, construir um olhar alargado e dialógico. Esta pesquisa, trilhada sob a lente do diálogo entre saberes, trouxe como ponto principal os modos de narrar dos professores entrevistados, evidenciando o que se propôs aqui compreender sempre a partir da forma que estes constroem o ensino da música nas escolas de educação básica.

Santos (2005, p. 1) afirma que o termo transdisciplinaridade é novo, mas “a atitude transdisciplinar acompanha o homem desde a sua origem. Por ser o homem produto da natureza biofísica e cósmica, essa mesma natureza que se comportou de maneira transdisciplinar [...]”. Entretanto, o modo de pensar da humanidade no decorrer aproximado de quatro séculos tem sido um modo cartesiano, que tende a direcionar “o olhar das pessoas, exclusivamente para o que é objetivo e racional, desconsiderando a dimensão da vida e da cotidianidade: a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade e a corporeidade” (idem). Não obstante isso, o pensamento na atualidade está caminhando para o transbordar dessas segregações. Assim junto voz ao pensamento de Tavares, quando afirma:

Penso, portanto, que a nossa função é mesmo a de recuperar, “rejuntar”. De certa maneira é também substituir, em parte, a função da religião no seu sentido etimológico mais clássico de religar, de voltar a ligar. Temos uma visão de mundo que volta a ligar as coisas que, antes, estiveram juntas. Penso que o ponto de partida de uma visão que mistura as ciências, uma visão híbrida, é ter a noção clara de que as coisas, no início, não estavam separadas. As coisas estão juntas. O normal, natural, é as coisas estarem juntas. (2011, p. 143)

Desse modo, proponho esse olhar transdisciplinar que “sugere a superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo” (idem). Uma visão que tenta uma conceituação multidimensional, entendendo a realidade sob vários aspectos, tecendo relação com um (possível) todo. Talvez como nos versos de Manoel de Barros: desaprender para reaprender os princípios.

Dessa forma, assumo aqui um olhar transdisciplinar que buscou dialogar com os saberes dos professores e com os conceitos de memória emergentes de autores da

Antropologia, da Sociologia, da História, da Filosofia e da Educação Musical. Este olhar que aqui exponho se configura como um ponto de vista, que procurou focar em um ponto de compreensão e retirar o embaçamento dos olhos com o qual iniciei esta pesquisa.

Definir o que é memória não é tarefa simples, esta é abordada em diferentes disciplinas das ciências humanas, apresentando olhares peculiares sob a lente do estado de lembrar, mas apesar de diferentes convergem na afirmativa de que a memória é “acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstrução fiel do mesmo [...]” (CANDAU, 2016, p. 9).

Para Le Goff (2003, p. 224), “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”; ou seja, é o passado reconstruído e compartilhado no tempo e no espaço presente, mantendo uma atividade constantemente mutável e movediça.

Em *Memória e Identidade*, Candau (2016) traça um estudo em uma vertente antropológica, com o objetivo de compreender o compartilhamento de práticas individuais aos níveis coletivos, em diversos aspectos na sociedade. A partir dos seus conceitos de manifestação da memória, iniciarei o caminhar conceitual sobre o tema, assim como a partir de perspectivas de outros autores deste campo de estudo.

Candau define a taxonomia da manifestação memória a partir da memória de baixo nível (protomemória), fundamentada a partir do entendimento de memória processual de Bérson e do conceito de *Habitus* de Bourdieu. Entendendo que essa memória acontece “onde o exercício do julgamento não é realizado” (CANDAU, 2016, p. 22), nos atos que praticamos involuntariamente no dia a dia, pois foram apreendidos durante as experiências de vida se tornando comuns e, quase sempre, despercebidos. Por exemplo: o sotaque, andar de bicicleta, a língua materna e afins.

A memória propriamente dita ou de alto nível é o ato voluntário ou involuntário do lembrar, que se faz igualmente de esquecimento e se beneficia “de extensões artificiais que derivam do fenômeno geral de expansão da memória” (ibidem, p. 23).

E, por fim, a metamemória é “[...] por um lado, a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela [...]” (ibidem, p. 23).

Essa taxonomia da memória abrange estudos de indivíduos ou grupos pequenos, mas por entender nesta pesquisa que a memória é construída dentro de instâncias

coletivas, adotarei os estudos de Maurice Halbwachs (1990) para compreensão da memória relacionada aos espaços de conservação da memória, que são fundamentais para entender as práticas docentes dos professores da pesquisa, pois estes sempre remetem a um lugar de formação ou de vivências musicais e as concepções de tempo que norteiam o pensamento e modo de ver e compreender seus lugares nesses espaços.

Halbwachs (1990) afirma que nossa memória é coletiva, construída a partir de lembranças relacionadas a um ou vários grupos. Que mesmo a sós nós tecemos lembranças a partir do apoio a lembranças com outras pessoas, porque

Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo. Muito mais, eles me ajudam a lembrá-las: para melhor me recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles. (HALBWACHS, 1990, p. 27)

Ou ainda como sintetiza Bosi,

Para Halbwachs, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. Como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existissem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora? (BOSI, 1994, p. 413)

Destaco para esta análise dois principais pontos nos estudos de Halbwachs: a relação da memória coletiva com o tempo e a relação da memória coletiva com o espaço, sendo esses pontos substâncias determinantes na construção das narrativas dos professores. São estabelecidos a partir de períodos temporais e marcos espaciais, sendo estes quase sempre compartilhados a partir de relações com grupos/pensamentos sociais.

Bosi nos auxilia na compreensão desse pensamento afirmando que “uma forte impressão [nesse] conjunto de lembranças nos deixa é a divisão do tempo que nelas opera” e também “a atenção com igual força a sucessão das etapas da memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra [...]”, sendo esses espaços familiares, institucionais e escolares. (BOSI, 1994, p. 415)

4.1 O TEMPO DE LEMBRAR E OS ESPAÇOS DO LEMBRAR

O tempo só anda de ida.
 A gente nasce, cresce, envelhece e morre.
 Pra não morrer
 É só amarrar o Tempo no Poste.
 Eis a ciência da poesia:
 Amarrar o Tempo no Poste!
 Manoel de Barros

A concepção que se tem da temporalidade, de como se entende e se fala do tempo é determinante para as pesquisas que tem como foco investigativo a memória. Na filosofia antiga, fundamentalmente por Platão e Aristóteles, o tempo era definido a partir do movimento dos astros.

Nesta concepção de tempo, na visão dos filósofos sofistas, é interessante perceber o que destaca Ricoeur (2007, p. 35) quando explica que com relação à memória simples, os seres humanos apresentam comumente com certos animais a consciência de tempo, ou seja, a *aistheis* (percepção) do tempo, a partir da compreensão do tempo da física, “percebendo o movimento [é] que percebemos o tempo; mas o tempo só é percebido como diferente do movimento quando nós o ‘determinamos (*horizomen*)’ (Física, 2018 b 30), isto é, quando podemos distinguir dois instantes, um como anterior, o outro como posterior” (idem).

É possível apreender um novo campo de reflexão “ao propor uma definição de tempo inseparável da interioridade psíquica”, a temporalidade e “[...] da nossa concepção específica de seres que não só nascem, e morrem, ‘no’ tempo, mas, sobretudo, que sabem, que têm consciência dessa sua condição temporal e mortal” (GAGNEBIN, 1997, p. 70), destacado, principalmente, a partir das reflexões de Santo Agostinho:

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. (SANTO AGOSTINHO, 1973, livro XI, p. 14)

Somos destinados à duração, somos o que vivemos no passado que (re)existe apenas no momento presente que, mesmo constantemente proclamando o futuro,

encontra-se sempre na iminência do desaparecimento. Assim sendo, “[...] o fluxo do tempo [...] ameaça os indivíduos e os grupos em suas existências”. Devaneamos pensando em “como parar esse tempo devastador, essa ‘corrida desabalada’”, como evitar seu trabalho “incoerente, indiferente, impessoal e destruidor”, como se livrar da “ruína universal” com a qual ameaça toda a vida? (CANDAUI, 2016, p. 15).

Decerto a resposta a esta pergunta é única para cada indivíduo, particular em sua identidade e formação, mas “a memória nos dará esta ilusão: o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança.” (idem, p. 15)

Mas, de fato, o que nos faz essa ameaça do passar do tempo, da duração de um dia findar? O fato de que nossa percepção de tempo não é constituída somente pela noção dos movimentos físicos dos astros, mas também pelas classificações sociais. Segundo Halbwachs (1990, p. 90):

A divisão do trabalho social prende o conjunto dos homens a um mesmo encadeamento mecânico de atividades: quanto mais ela avança, mais nos obriga a ser exatos. É preciso que eu chegue na hora, se quiser assistir a um concerto, a uma peça de teatro, não fazer esperar os convidados do jantar para o qual sou convidado, não perder o trem. Sou então obrigado a regular minhas atividades conforme o caminhar dos ponteiros de um relógio, ou conforme o ritmo adotado pelos outros e que não levam em conta minhas preferências, ser avaro com o meu tempo, e nunca perdê-lo, porque comprometeria assim algumas oportunidades e vantagens que me oferece a vida em sociedade.

As divisões sociais do tempo regulam nossas atividades e, também, escolhas de vida. Vivemos conforme as divisões temporais coletivas definidas socialmente. Existe tempo para estudar, para trabalhar, para viver e para morrer. Afinal o viver é, naturalmente, um diminuir de tempo. Podemos perceber que, na atualidade, essa noção de temporalidade é muito evidente, quando por exemplo ouvimos a frase que nos tempos de hoje os dias passam mais rápidos.

Tavares (2011, p. 138) observa que:

A universidade, um pouco à imagem da sociedade em que vivemos, tenta ocupar, por completo, o tempo das pessoas, talvez movida pelo medo do que possa fazer uma pessoa, individualmente, sozinha, com seu próprio tempo. Há um terror, há quase um pânico social provocado pela ideia de que a pessoa possa ter tempo. Não sabemos o que uma pessoa, sozinha, com o seu tempo, pode fazer. Levando adiante tal modelo, a universidade ocupa todo o tempo para que ninguém, no limite, provoque uma tragédia. Desde as violências até as coisas mais positivas e mais criativas, há esse receio de deixar as pessoas demasiadamente sós, por tempo demais, sem uma tarefa concreta.

Nessa perspectiva, é interessante notar o exemplo relacionado às questões de divisão social empregadas na formação do cidadão em nossa sociedade. Esse “modelo” de tempo que vemos implantado na universidade é cada vez mais inserido na educação básica. Os alunos no ensino fundamental são formados e ensinados para acertar questões de vestibular distanciando bastante outros aspectos da educação que levam ao desenvolvimento de um trabalho destinado à formação humana.

Assim, percebemos que a profissionalização do cidadão é muito precoce e a ânsia por definir qual profissão irá exercer é uma responsabilidade iniciada desde os anos iniciais da escola. Esses afazeres nos levam a sentir o tempo cada vez mais ligeiro, distanciando, por vezes, o aprofundamento do desenvolvimento das lembranças.

Dessa forma, se pode notar também que as instâncias sociais de classificação do tempo são determinantes para construção de nossas memórias e identidades, sendo possível percebê-las a partir da “noção de identidade narrativa de Ricoeur, para quem o tempo ‘torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa’” (CANDAUI, 2016, p. 70-71).

Entendendo essa concepção de tempo formulada e estruturada a partir de grupos sociais, guiamo-nos por datas, marcamos os anos que passam, marcamos nossos anos na Terra, marcamos os passar dos dias em horas.

Assim como o tempo, o espaço é construído socialmente. Organizamos os lugares por meio culturais e geográficos. Aqui não se compreende esses lugares como documentos, mas assume-se que existem espaços que, ao refletir sobre nossas memórias, são espaços onde a vida se desenvolve e assim são destacados pela ação do lembrar. Como explicita Halbwachs (1990, p. 131):

Nosso entorno material leva ao mesmo tempo nossa marca e a dos outros. Nossa casa, nossos móveis e a maneira segundo a qual estão dispostos, o arranjo dos cômodos onde vivemos, lembram-nos nossa família e os amigos que víamos geralmente nesse quadro. Se vivemos só, a região do espaço que nos cerca de modo permanente e suas diversas partes não refletem somente aquilo que nos distingue de todas as outras. Nossa cultura e nossos gostos aparentes na escolha e na disposição desses objetos se explicam em larga medida pelos elos que nos prendem sempre a um grande número de sociedades, sensíveis ou invisíveis.

Não se objetiva, entretanto, entender um narrar nos âmbitos espaciais a memória, afinal nenhuma metáfora será capaz “dar conta das imagens que a memória ‘encerra’ ‘dentro’ de si” (GAGNEBIN, 1997, p. 72), mas é interessante notar que os espaços do vivido são desencadeadores guardiões de memória. Não por acaso somos

apegados à nossa cidade natal ou a lugares em que vivemos momentos importantes. Halbwachs (1990, p. 131) afirma que:

Auguste Comte observou que o equilíbrio mental decorre em boa parte e, primeiro, pelo fato que os objetos materiais com os quais estamos em contato diário mudam pouco, e nos oferecem uma imagem de permanência e estabilidade. É como se fosse uma sociedade silenciosa e imóvel, estranha à nossa agitação e às nossas mudanças de humor que nos dá uma sensação de ordem e de quietude. É certo que mais de uma perturbação psíquica seja acompanhada por uma espécie de ruptura do contato entre nosso pensamento e as coisas, de uma incapacidade de reconhecer os objetos familiares, de tal modo que nos encontramos perdidos em um meio estranho e movente e que nos falte algum ponto de apoio. Até mesmo fora dos casos patológicos, quando algum acontecimento nos obriga também a nos transportarmos para um novo entorno material, antes de a ele nos adaptarmos, atravessamos um período de incerteza, como se houvésssemos deixado para trás toda a nossa personalidade, tanto é verdade que as imagens habituais do mundo exterior são inseparáveis, do nosso eu.

É nesses espaços que os professores demarcam os acontecimentos do lembrar, espaços que foram destacados ao longo das narrativas, como igrejas, escolas, casas. São os espaços que guardam a memória e que demarcam as lembranças no modo de narrar dos professores.

4.2 O FINO FIO DA MEMÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR DE MÚSICA

A partir das discussões acima expostas, assumo aqui o entendimento da memória a partir de quatro afirmativas: a) a memória é um estado mutável o qual traz um olhar do passado atualizado no tempo presente; b) a memória gera e transpõe identidade em um determinado tempo e em um determinado espaço; c) a memória é uma construção coletiva, por mais que se assuma seu ponto de vista individual, esta é carregada de conexões compartilhadas em um ou vários grupos sociais; e d) assim como de lembranças a memória é construída de esquecimentos.

Assim, proponho pensar a memória formativa do professor de música que atua no espaço da educação básica, retomando a ideia de Candau (2016): a memória é um estado mutável. Dessa forma, assumo aqui um ponto de vista de que com o passar dos anos essa memória formativa se constrói a partir de outros aspectos, pois percebi que essa memória é construída a partir da base cotidiana da relação com a música, da prática artística, do ensino dessa prática artística sendo ele popular ou “erudito”, das vivências institucionais durante a formação como professor de música, do aprender fazendo na

sala de aula e do choque de ser professor formado em música tendo que ministrar (devido ao contexto escolar) aulas de outras linguagens artísticas.

Quando nesta pesquisa me propus a desenvolver uma investigação fundamentada na história oral, entendi que esta é desenvolvida a partir das histórias de vidas dos entrevistados abordando aspectos da vida que auxiliam na construção de sua memória sobre sua compreensão do que o constituiu como professor na atualidade. Dessa forma, ao narrar suas vivências, o fazem evidenciando aspectos do vivido, entretanto compartilham apenas as lembranças que fazem referência à temática proposta, que delineiam uma especificidade ao narrar suas lembranças.

Ou seja, uma memória específica que não está dissociada da memória como um todo, mas compreende-se que ao narrar sua prática docente este professor lembra e esquece acontecimentos que auxiliarão na construção de uma memória sobre determinado tema e que ao contar, por mais que se recorde de outros aspectos do vivido, esse professor seleciona e conta fatos específicos.

Candau (2016, p. 16) afirma que a memória gera identidade, “é a memória, podemos afirmar, que vem fortalecer a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo: assim, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade”. Segundo o autor:

Essa complexa dialética tem sido objeto de inúmeros trabalhos em Ciências Humanas e Sociais. A maior parte dos pesquisadores enfatiza a importância desse campo de estudo para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais. Eles insistem igualmente sobre os laços fundamentais entre memória e identidade e sobre o fato de que é a memória, faculdade primeira, que alimenta a identidade. (Idem)

Ao afirmar que a memória gera identidade, pode-se inferir que há também uma memória “específica” que, por mais que não se dissocie da faculdade da memória, forma uma identidade ou percepção de si, um modo de ser específico. Assim pode-se concluir que

Se a memória é “geradora de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a “incorporar” certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais, como Proust na *Busca do tempo perdido*, que dependem da representação que ele faz de sua própria identidade, construída “no interior de uma lembrança”. (CANDAUI, 2016, p. 19)

Os professores narraram experiências que ajudaram a tecer um viés identitário específico, que foi sobre sua prática docente, mesmo que estes sejam explicitamente carregados de lembranças e características desse sujeito.

Importante destacar que essa construção de identidade e de memória é forjada em tempos em que a globalização tem se mostrado cada vez mais determinante nas relações sociais, na compreensão de si em vários grupos e contextos. Como reflete Bauman (2005, p. 17) ao explicar que a questão da identidade surge dentro de uma visão das “comunidades” de destino por termos uma necessidade de condensar vários aspectos comuns do nosso mundo para manter essas “comunidades” unidas.

[...] é porque existem tantas dessas ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas “comunidades de indivíduos que acreditam” que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis. (BAUMAN, 2005, p. 17)

O autor faz perceber que na atualidade existem identidades, no plural, formuladas a partir de nossas identificações com essas várias comunidades de destino e que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha” e que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33). Ou seja,

Identidade profissional, saberes e práticas formativas são componentes interdependentes de um processo que abarca desde a escolha da profissão, os cursos de formação inicial até a profissionalização do educador. Junte-se isso as construções sociais e culturais a respeito da profissão: expectativas, características e valorização profissional. O professor José Carlos Libâneo, no prefácio da obra de Guimarães, comenta que a identidade profissional, em boa parte, é construída não só por meio da história e da cultura dos futuros professores, mas também baseada em práticas consolidadas, rotinas, valorações, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar e no currículo oculto dos cursos de formação. (GUIMARÃES apud ESPERIDIÃO, 2012, p. 107)

Portanto, evidencia-se um jogo ou conflito de identidades em relação aos processos de formação do professor de música, nesse lugar: as escolas de educação básica. Os lugares exigem uma atuação específica em relação ao lugar de atuação do professor. Os modos de perceber, conceber e atuar nesses espaços influenciam diretamente na identidade do professor de música.

Percebe-se que existe um modo de ser professor que decorre da sua experiência artística como músico, essa carrega seus gostos musicais, seus julgamentos estéticos,

suas práticas musicais e como essas categorias se articulam essas experiências pessoais aos contextos dos alunos; um modo de ser professor de música no ensino básico da rede pública, aonde esse professor com formação de educador musical irá agora se inserir no contexto escolar e aprender como tornar-se professor na prática; e um modo de ser professor da disciplina arte na educação básica, quando esse professor se depara com a realidade de ter uma formação específica em música e tem que lidar com o fato de ter que ministrar conteúdos de outras linguagens artísticas.

A partir da relação entre esses três modos, pode-se pensar que as identidades docentes, ou seja, esses modos de ser professor são carregados de especificidades, compreendidas por meio da memória formativa do professor de música que se configura em identidades móveis, flúidas e voláteis.

4.3 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MÚSICA: QUAIS SABERES E PRÁTICAS AS FUNDAMENTAM?

Na escola eu não estou formando músicos, eu estou trabalhando educação musical.
Rosicléia Mendes

*Eu falo para os alunos sobre arte...
... mas eu sempre tento voltar para música,
Receber isso é direito do aluno e se o professor não estudar, se ele não
buscar esse conhecimento o aluno não vai ter esse direito cumprido. Ele tem
direito a receber esse conhecimento!*
Diego Lima

Como escreve o poeta paraense João de Jesus Paes Loureiro, “nós somos o caminho que escolhemos, / O caminho por onde passo / guarda-me”, nesse trajeto de formação, percebe-se que os professores iniciam suas escolhas profissionais a partir de vários aspectos estreitamente relacionados à vida. Nesse caminho de formação que por eles foi, e ainda é trilhado emergem suas escolhas e, ao narrar, demonstram o como essas escolhas são determinantes em seu caminhar. Assim sendo,

podemos afirmar que o processo de aquisição da concepção do educador se faz através da aquisição do conhecimento, de sua reflexão sobre a prática pedagógica e a ação para transmissão desses conhecimentos no processo de ensinoaprendizagem do aluno na Educação Básica. Todos os saberes adquiridos na vida, sejam eles racionais ou científicos, são importantes para a atuação docente. (ABREU, 2015, p. 31)

São duas histórias diferentes, são concepções diferentes, são pensamentos que advêm da vida de cada um desses professores, mas esse fator não exclui a possibilidade de que em suas formações existem muitos pontos em comum e, necessariamente, pontos distintos que são fundamentais para compreender de que lugar nascem suas concepções de ensino.

Busquei evidenciar aqui de que lugares e práticas emergem e são formuladas as concepções dos professores de música da educação básica de ensino público de Belém-PA. Entendendo que essas concepções são muitas vezes percebidas nas estrelinhas de nossas histórias, mostrando que:

[...] o processo de aquisição da concepção do educador se faz através da aquisição do conhecimento, de sua reflexão sobre a prática pedagógica e a ação para transmissão desses conhecimentos no processo de ensinoaprendizagem do aluno na Educação Básica. Todos os saberes adquiridos na vida, sejam eles racionais ou científicos, são importantes para a atuação docente. (ABREU, 2015, p. 31)

Por fim, elenquei aqui quatro aspectos entendidos como geradores fundamentais na construção das concepções dos professores de música. Esses aspectos foram percebidos e entendidos a partir dos espaços onde foram experienciados e do tempo em que se constroem e se implementam nas narrativas.

4.3.1 O primeiro contato com a noção de música

O início da relação com a música dos professores foi a partir dos laços familiares e ligados à igreja que frequentavam, sendo esta prática sempre casada com a rotina da família e da igreja. Essas lembranças são narradas com afeto e carinho pelos professores, são lembranças contadas a partir de uma noção temporal larga e distante, mas com importância fundamental para o que são hoje, são valores sólidos em sua formação que determinam diretamente suas práticas educacionais docentes.

Bosi (1994, p. 415) explica que no conjunto de lembranças narradas uma impressão fundamental é a relação da divisão temporal que opera nas narrativas, sendo estas destacadas na infância, na juventude e na fase adulta de maneiras distintas.

Pode-se perceber como a convivência com a música na infância narrada pelos professores era experienciada como uma brincadeira junto aos irmãos e pais ou como um diálogo na relação familiar. Na fase da infância as histórias são mais ricas de detalhes, entretanto não mostram fronteiras bem definidas na passagem dos

acontecimentos, é “quase sem margens, como um chão que cede a nossos pés e nós dá a sensação de que nossos passos afundam” (BOSI, 1994, p. 415). Percebemos que por mais distantes, esses acontecimentos desencadeiam várias concepções e ações no hoje.

Já a música na juventude é um momento de transição como um lazer, mas também como uma prática, um afazer cotidiano, onde acontece a passagem de um brincar para os estudos. Bosi (1994) afirma que na juventude o tempo parece ser mais desembaraçado que na infância. Há uma definição maior da passagem dos acontecimentos.

Na perspectiva da memória formativa do professor de música pode-se afirmar que esta nasce a partir das que aqui são marcadas como primeiras lembranças musicais, onde se inicia a concepção do que é a música. Guarda-se a música na memória de maneira protomemorial, mais presente nos modos de pensar e nos *habitus*, do que propriamente detalhadamente na narrativa. São concepções formuladas e desenvolvidas no seio dos grupos sociais. Para Halbwachs (1990, p. 121):

Quando dizemos que o indivíduo se conduz com a ajuda da memória do grupo, é necessário entender que essa ajuda não implica na presença atual de um ou vários de seus membros. Com efeito, continuo a sofrer a influência de uma sociedade ainda que tenha me distanciado: basta que carregue comigo em meu espírito tudo o que me capacite para me posicionar do ponto de vista de seus membros, de me envolver em seu meio e em seu próprio tempo, e de me sentir no coração do grupo. Isto exige, é verdade, alguma explicação. Vejo-me em pensamento ao lado de um colega de escola a quem era muito ligado, envolvidos os dois dentro numa discussão psicológica; analisamos e descrevemos os caracteres de nossos mestres, de nossos amigos. Ele e eu fazíamos parte do grupo de nossos colegas, mas dentro desse grupo, nossas relações pessoais, além do mais anteriores a nossa entrada na Escola, haviam criado entre nós uma comunidade mais estreita.

Nossas relações com os grupos com os quais convivemos, por mais que não tenhamos mais contato, influenciam na construção de nosso pensamento e concepções, no conhecimento de si e de suas primeiras impressões do que, a partir do hoje, considera vivências musicais. Após formações e do olhar formado a partir de vários grupos sociais, o marco musical começa no cotidiano, na rotina familiar e na igreja.

4.3.2 As práticas de ensino musical que ficaram na memória

Destaco aqui que percebi uma relação muito grande entre as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores com as práticas de ensino com que eles tiveram contato durante sua formação musical, sendo estas estabelecidas como adequadas e

repetidas como formas de ensino e, muitas vezes, tidas como não adequadas para a realidade escolar e, portanto, destacadas como práticas de ensino inadequadas.

Ou seja, são concepções de ensino que os formaram, mas que também por eles foram formadas, um filtro prático e analítico de autoformação do professor de música, por perceber que, como destacam, muitas vezes as práticas de ensino das quais tiveram experiências não fazem parte da realidade do aluno. São as relações, entre um ou mais grupos, reorganizadas e ressignificadas. Halbwachs (1990, p. 123) destaca que:

Esta permanência do tempo social é além do mais muito relativa. De fato, se nossa retomada do passado, nas diversas direções onde se engaja o pensamento destes grupos, vai bastante longe, ela não é ilimitada, e não ultrapassa jamais uma linha que se desloca à medida que as sociedades, das quais somos membros, entram num novo período de existência. Tudo se passa aparentemente como se a memória tivesse necessidade de se descarregar, quando aumenta a quantidade dos acontecimentos de que deve se lembrar. Assinalemos, aliás, que não é o número de lembranças que importa aqui. Enquanto o grupo não muda sensivelmente, o tempo que sua memória abrange pode se alongar: é sempre um meio contínuo, que se torna acessível em toda a sua extensão. Se transforma que um novo tempo começa para ele e que sua atenção, se afasta progressivamente daquilo que foi, e do que não é mais agora. Mas o tempo antigo pode subsistir ao lado do tempo novo, e mesmo nele, para aqueles de seus membros, para quem uma tal transformação tenha abalado menos, como se o antigo grupo recusasse a se deixar absorver inteiramente pelo novo grupo que nasceu de sua substância. Se a memória atinge então regiões do passado inegavelmente distantes, conforme as partes do corpo social que se considera, não é porque uns têm mais lembranças do que os outros: mas as duas partes do grupo organizam seu pensamento em torno de centros de interesses que não são mais completamente os mesmos.

O início da prática musical foi marcado por um desejo de vivenciar algo que fosse prazeroso, uma prática que surgiu como algo relacionado a uma vivência cotidiana a partir das relações e grupos sociais de que estes professores participavam. É evidenciado muitas vezes por eles que a música era um *hobby* ou mesmo uma prática muito divertida e gostosa.

Os dois professores deram prosseguimento em suas práticas musicais na igreja, onde frequentavam os grupos musicais e tocavam nas cerimônias religiosas. Na igreja a professora Rosicléia, mesmo fora dos espaços formais de ensino da música, passou a ter aulas de música no formato de aulas no conservatório. Ou seja, sua prática e estudo e ensino da música já se iniciaram na prática de um estudo da música nos moldes “eruditos”, pois sua prima que estudava no Instituto Carlos Gomes ensinava as crianças da igreja com algumas lições que auxiliariam nas práticas musicais desenvolvidas na igreja.

Já o professor Diego destaca muito suas experiências musicais a partir de uma vivência com a música popular, sendo seu interesse pela música desencadeado pela banda evangélica “Novo Som” que tem composição instrumental essencialmente de instrumentos populares, como guitarra, violão, teclado e bateria. Seus estudos seguiram a partir de métodos musicais com cifras, sendo as suas primeiras aulas ministradas por um amigo que lhe ensinava violão popular.

Interessante notar como esses aspectos irão influenciar diretamente nas escolhas de práticas de ensino na escola, ressaltando várias vezes que esses trajetos formativos são essenciais para se entender a atuação dos professores nas aulas de música.

As experiências de ensino no Instituto Estadual Carlos Gomes são retratadas por ambos em suas formações. Entretanto, mostram-se experiências vividas bem distintas. Como destaca o professor Diego, as aulas com o seu professor eram divertidas e não tinham um rigor muito grande. Destaca bastante as noções de encadeamentos harmônicos populares como sendo um dos grandes ganhos, ficando muito marcadas em suas lembranças as práticas de música popular, onde surgiu seu interesse pela música e onde desenvolveu grande parte de suas vivências musicais.

A questão de aprender e buscar meios de aprendizagem sozinho é um ponto marcante na formação do professor Diego, desde que começou a prática do violão à quando se deparou com o fato de ter que ministrar aulas de artes visuais na escola e escolher por buscar métodos que lhe auxiliassem a desenvolver noções de desenho, de conceito de cores ou mesmo como relacionar isso às práticas musicais. Essa realidade direciona, por exemplo, a concepção de que é um dever seu buscar esses meios por, a partir da realidade em que está inserido, resolver e encontrar meios para assegurar o direito dos alunos a ter aula de artes, no plural (todas as linguagens artísticas).

A professora Rosicléia destaca detalhadamente todas as fases de estudo no Instituto Estadual Carlos Gomes, mostrando como este espaço de ensino foi importante para sua formação e escolha na sua atuação profissional. Vieira (2001, p. 120) mostra que:

Quando os músicos e os professores falam sobre o estudo escolar da música, eles se demoram mais na descrição do tempo que passaram no conservatório do que nos outros espaços de formação. Certamente, porque ali permaneceram um longo período, onde adquiriram a base de seus conhecimentos musicais e iniciaram a profissionalização.

A professora destaca os anos iniciais em que aprendeu noções de teoria musical, quando desenvolveu noções de percepção e escrita musical; relembra essas aulas a partir de uma vivência prática de instrumentos e exercícios rítmicos que eram desenvolvidos na aula, a partir disso as noções de teoria que eram trabalhadas, sendo este período um dos de maior destaque da formação segundo a professora Rosicléia.

Destaque para o ensino da flauta doce, instrumento com o qual teve contato ainda na igreja e que concluiu o curso técnico no Instituto Carlos Gomes. A professora menciona muitas vezes enfrentar dificuldades de aceitação tanto no meio musical como no ambiente escolar por tocar um instrumento que ela ouve as pessoas dizerem que é fácil. A flauta é destacada na rotina da professora como uma importante ferramenta de ensino que proporciona série de benefícios.

A concepção de importância deste instrumento nasce desde a sua prática como musicista e perdura da formação universitária à prática de ensino escolar. Ela enfatiza muitas vezes que, apesar de enfrentar problemas, esse instrumento é fundamental para sua atuação.

Além disso, a professora destaca que as práticas musicais em grupos foram fundamentais para sua formação musical, experiências de interação musical que lhe permitiram desenvolver o lado prático e artístico da música.

A avaliação durante o ensino de música na escola especializada foi um marco de destaque para a professora Rosicléia, sendo evidenciada uma prática traumática durante seu processo de formação que fundamenta sua concepção atual de avaliação de seus alunos, na qual entende que estes devem ser avaliados por meio de seu processo de ensino e que o espaço da escola é para desenvolver um lado formativo da música na vida do ser humano e não formar um músico.

Desse modo, a partir do exposto, pode-se afirmar que os professores quando alunos ou autodidatas retiveram, filtraram e ressignificaram práticas de ensino de música, sendo essas práticas formadoras de alguns princípios fundamentais para a concepção que gera e direciona muitas práticas de ensino de música na educação básica.

A relação de identidades que entram em diálogo na atuação desses professores na educação básica propicia que o jogo entre a identidade do músico, a identidade do professor de música e a identidade do professor de artes desencadeie um novo modo de pensar e ser professor, filtrando as práticas de ensino, gostos musicais e modos de aprender ao contexto escolar.

4.3.3 A formação universitária

Os professores Diego e Rosicléia concluíram a formação no curso de licenciatura em música da UEPA, que foi o primeiro curso de graduação em música do Estado do Pará, surgindo em caráter de formação de professores em 1989 depois de muitas décadas de criação do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da UFPA. Como destaca Vieira (2001, p. 101-102):

Um dado importante na escolha da Licenciatura em Educação Artística foi o fato de ela fazer parte da política educacional de educação e cultura. Sendo uma das medidas da reforma universitária de 1968, a criação da Licenciatura em Educação Artística tinha o objetivo de oportunizar a formação de professores para lecionar nas modalidades artísticas (música, artes cênicas, artes plásticas e desenho) nas antigas escolas de 1º e 2º graus. A medida dava praticidade à política cultural divulgada pelo Ministério da Cultura, este é, favorecia o desenvolvimento e a preservação do patrimônio artístico nacional, do qual a música fazia parte. Mas, principalmente, permitia que a meta do MEC alcançasse rapidamente o máximo de difusão, atingindo grande parte da população, por meio do sistema escolar.

Como mencionado pela professora Rosicléia a maioria dos alunos e dos professores que ingressaram no curso da UEPA frequentavam o Instituto Carlos Gomes. Dessa forma, pode-se concluir que por mais que o curso apresentasse um caráter de formação de professores para educação básica, a essência dos métodos de ensino e musicais do conservatório eram marcantes no currículo. Vieira (2001, p. 104) explica que “o modelo conservatorial teve espaço nas licenciaturas, sobretudo pelo fato de que se trata do paradigma oficial de ensino da música. Logo, o contexto acadêmico de formação de professores não poderia dele prescindir”.

Pereira (2012, p. 28) destaca em sua pesquisa de doutorado que existe um *habitus conservatorial* que permeia as instituições de ensino musical, sendo:

O *habitus conservatorial*, aqui tomado como objeto de pesquisa, seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi*.

É válido refletir sobre como os professores alargam estes modos de ensinar música. O espaço universitário proporciona essa formação de como ensinar música nas escolas de educação básica, sendo interessante afirmar que a educação musical escolar

deve ser a serviço de possibilitar um ensino diverso à luz de uma relação da música em seus mais diversos contextos e a relação que essa estabelece com o homem. Dessa forma, “se a educação e a arte devem estar a serviço do homem, sua estratégia deve partir de sua própria cultura, ainda que seja a cultura do oprimido. (TACUCHIAN *apud*, PENNA, 2012, p. 45)

Optei aqui por evidenciar as práticas de ensino de formação universitária eleitas pelo narrar dos professores, tendo em vista que cada uma dessas práticas apresenta uma possibilidade de compreensão de como o professor aplica ou não a formação que vivenciou no decorrer do curso de licenciatura. Enquanto as escolas de ensino especializado e as práticas populares de ensino tem o objetivo de preparar o músico, no curso de licenciatura objetiva-se preparar o licenciando para tornar-se professor de música, passando então a partir das vivências musicais dos estudantes a despertar modos de ensinar música, predominantemente, em escolas regulares de ensino.

Os professores além de se graduarem em música tinham atuação em outras áreas profissionais, mas as lembranças desse período da formação não foram muito enfatizadas durante as narrativas, diferentemente do período atual sobre sua atuação nas escolas e de quando iniciaram seus estudos em música.

As disciplinas destacadas pelos professores foram principalmente as disciplinas práticas, que se configuram como oficinas de instrumentos como violão, teclado e flauta doce. Assim como as disciplinas de que tratam da história da arte, das técnicas de desenho e sobre artes cênicas; as disciplinas de estágio são apenas mencionadas, assim como as disciplinas de psicologia da música, antropologia da música, filosofia da música e pedagogia do ensino da música.

O principal destaque dado nesse processo de formação foi a relação existente entre teoria e prática, principalmente em relação aos conteúdos sobre didática do ensino da música e a aplicação dessas à prática docente durante o estágio.

O estágio tem se mostrado como uma importante ferramenta durante a graduação para contribuir com a formação dos professores, pois como destaca Mateiro, o estágio supervisionado é desenvolvido com o propósito fomentar a formação do licenciando em música, e “é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão. Essas ações estão inseridas, assim, no que denominamos de prática de ensino [...] (MATEIRO, 2009, p.17)

Com essa concepção os professores Rosicléia e Diego tem se mostrado incentivadores e formadores em suas escolas, quando são supervisores de estágio mostram não apenas uma contribuição de participação dos licenciandos, mas desenvolvem diálogo a respeito da importância e da atuação desses estagiários.

Outra observação interessante é que o contato que os professores desenvolveram com outras áreas é determinante na construção das estratégias de ensino, mostrando que esses fazem diálogo direto com as suas outras áreas de formação. Sendo essas, realidades interessantes no que diz respeito à abertura do diálogo intercultural na disciplina.

4.3.4 Sobre o lugar da música na escola

Queiroz (2015, p. 198) afirma que a educação musical escolar deve ser pautada na concepção de uma abordagem intercultural, que dialogue com os diversos contextos de produção musical. Permitindo “pensar uma educação musical humana e intercultural, pautada no direito e no respeito à diversidade. Uma educação musical sem preconceitos, sem compromissos disciplinares, sem vínculos monoculturais, sem uma ordem definida por alguns para ser seguida por todos”. Essa educação musical intercultural está

[...] pautada na proposição de diálogos e interações entre saberes de diferentes culturas musicais, não para buscar a homogeneidade, por vezes delineada no cenário das políticas neoliberais de promoção à educação e à diversidade, mas para promover a diferença, o conflito e a singularidade humana e cultural. Uma educação musical intercultural evoca a necessidade de uma revisão epistemológica sobre o que música é e sobre o que educar musicalmente quer dizer e, além disso, reivindica novas concepções, diretrizes e estratégias formativas. (QUEIROZ, 2015, p. 207)

Os professores evidenciaram compreender que a educação musical na escola se configura em uma prática que possibilita a abertura de diálogos fundamental para formação humana, sendo esta importante para contribuir para uma reflexão crítica de como a música está inserida na nossa sociedade, além de desenvolver aspectos do cognitivo e da criatividade.

A escola é um espaço em que se desenvolvem atividades diferenciadas, não obstante a estrutura precária para efetivação desse ensino. Um dos problemas mais evidenciados pelos professores é a dificuldade de articulação do ensino da música na escola.

Lidando diariamente com ausências de estrutura física de equipamentos específicos para o desenvolvimento desse ensino, os professores se mostram persistentes em continuar desenvolvendo o ensino de música. Reajustando salas e espaços, negociam com colegas de trabalho para conseguirem desenvolver atividades que lidem com som ou mesmo dialogam em tom, às vezes, desafinado com a gestão escolar para mostrar a importância da música na escola. Na escola, a importância do ensino da música está, muitas vezes, concebida apenas pelos mediadores desse ensino, sendo desacreditada até pelos pais e responsáveis de alunos.

4.4 OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Em se tratando de objetivos educacionais este tópico não pode deixar de discutir as questões políticas que vêm fundamentando o ensino da arte no Brasil. Desde sempre, o ensino da música se insere na problemática da educação básica como um todo, pois a educação no Brasil é um programa de governo e não de Estado. As reformas nos modelos de ensino ou planos educacionais nacionais é quase sempre um começar do zero, agregando problemáticas sérias em relação ao desenvolvimento educacional básico no país. Como afirma Lara,

Não é apenas o Estado que é palco de conflitos ideológicos, a escola também reflete tais conflitos existentes na sociedade, porque é um espaço de relações sociais, é local de embates. Nessa perspectiva, a função social da escola é dupla: preparar trabalhadores para o mercado e formar cidadãos, revelando um antagonismo insolúvel, pois respondem a valores e finalidades bastante distintos. (2012, p. 102)

Pensar na finalidade do ensino da arte na escola, no caso a música, é pensar que este ensino carrega heranças de problemas históricos e sociais. Implementado na educação com padrões estilísticos “europeus”, o ensino das artes se distanciou do povo. Relegada a segundo plano, a arte não é vista ainda hoje com a devida importância, sendo uma disciplina considerada, em muitos contextos educacionais, como menos importante, “colocada como uma tarefa mais ‘leve’, destinada a colaborar na decoração da escola, nas festas comemorativas, longe de ser tratada como um objeto de conhecimento e como forma de expressão e cultura do povo, com suas gramáticas e próprias linguagens (LARA, 2012, p. 76).

Destaco os principais objetivos legais instituídos nas políticas públicas nacionais.

A educação nacional é regida por meio da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, que estabelece no artigo 26, §2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” e no §6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Arte, definem que:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. (BRASIL, 1996, p. 20)

A origem da base curricular do ensino da arte no Brasil é fundamentada a partir de três eixos – Fazer, Apreciar e Contextualizar – pautados no modelo chamado Arte-educação como Disciplina – DBAE que surgiu nos Estados Unidos (EISNER, 1999). Esses PCNs instituem como objetivos gerais do ensino de arte que:

O aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 1998, p. 47)

Nesses PCNs são elencados os seguintes pontos como objetivos que determinam que os alunos, ao longo de sua formação deverão:

- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do

patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;

- observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação. (BRASIL, 1998, p. 48)

Especificamente tratando do ensino de música, a Lei Federal nº11.769/2008 colocou em debate a pauta de efetivação desse ensino. No ano de 2012, por meio Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação aconteceram em várias regiões do país audiências públicas para debater as diretrizes para o ensino da música na educação básica.

Dessas audiências públicas resultou um documento que tratava de um parecer para operacionalização do ensino de música nas escolas de educação básica. Esse parecer foi aprovado ao final do ano de 2013 e homologado apenas no ano de 2016, resultando na resolução que tem como principal objetivo:

[...] orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016, p. 8)

Entretanto, é oportuno enfatizar que quase no mesmo período de homologação dessa resolução foi aprovada a Lei Federal nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Esta lei substitui a Lei nº 11.769/2008 e estabelece que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º” do artigo 26 da LDB nº 9.394/1996.

Como pensar na atualidade a implementação dessa resolução para operacionalização do ensino dessas várias linguagens artísticas? Decerto necessita-se de discussões para gerar proposições para essa articulação de ensino, principalmente, para que não perpetue más interpretações que instituem novamente a polivalência do ensino de arte.

Em nível regional é interessante verificar que houve a publicação de uma cartilha que foi uma das ações da SEDUC-PA como meio para inserir a música na

escola, propondo diretrizes e matriz curricular para o seu ensino. Entretanto nenhum dos professores mencionou tal documento.

Quando os professores contaram sobre suas práticas de ensino evidenciou-se que esses objetivos são determinados levando em consideração, principalmente, essas diretrizes educacionais. Deixaram claro, por exemplo, que algumas leis direcionam os conteúdos e estratégias de ensino a serem desenvolvidas como o caso do ensino de história da arte no ensino médio ser direcionada a partir das exigências do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Outro ponto destacado pelos professores foi a abordagem das temáticas culturais no que diz respeito às histórias africana e indígena, que começaram a ser revistas a partir da Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394/1996 (esta diz respeito à inclusão na educação básica do ensino “História e Cultura Afro-Brasileira”) e da Lei Federal nº 11.645 de 10 março de 2008 que altera a Lei nº 9.394/1996, modifica a Lei anterior de 2003 e passa a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Pude perceber que muitas vezes a gestão escolar desconhece termos legais que tratam especificamente do ensino da arte ou da música, sendo um ponto de dificuldade para operacionalização do ensino. Essa realidade mostrou que muitas vezes foram reajustadas a atuação e as concepções dos docentes na escola, mas mantendo-se firmes em desenvolver atividades de sua competência profissional.

Por fim, os objetivos educacionais são traçados em três níveis: leis governamentais, pelos direcionamentos da gestão escolar e pelos professores. A articulação que o professor exerce sobre esses objetivos é determinante para os direcionamentos dados ao ensino de música, formulados essencialmente pelas concepções que esses professores constroem durante sua formação e atuação.

4.5 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

As estratégias de ensino entendidas como as práticas e ações pedagógicas do professor de música na disciplina arte, assim como as “manobras” que este professor desenvolve para lidar com os desafios no cotidiano escolar da rede pública de ensino, foram aqui elencadas e relacionadas para maior compreensão de onde essas estratégias decorrem.

Percebi que essas estratégias de ensino são influenciadas primeiramente pelos objetivos de ensino traçados por instâncias governamentais, pela gestão da escola e pelo próprio professor. A partir de então é elaborado como ocorrerão essas práticas. Podemos notar que mesmo sendo licenciados em música esses professores usam artifícios para desenvolverem o ensino de outros conteúdos que não fizeram parte de sua formação.

4.5.1 As práticas pedagógicas musicais relacionadas com as demais linguagens artísticas e o contexto cultural

As práticas do ensino da música na escola foram evidenciadas quase sempre relacionadas a outros conteúdos, como articulação com as linguagens artísticas artes visuais, teatro, música e cinema. Além disso, ambos professores relataram que ao desenvolverem suas práticas de ensino tentavam, em algum momento do ano letivo, articulá-las aos contextos culturais regionais.

Essa realidade decorre do lugar que o ensino de música ocupa nas escolas de educação básica, até hoje indefinida no currículo escolar, apesar de ter uma lei aprovada que institui a música como conteúdo obrigatório no ensino básico, pensar na operacionalização dessa lei é complexo. Principalmente se levarmos em consideração que:

A cultura da polivalência pode ser considerada outro obstáculo, pois, como ainda ocorre em muitas escolas, o professor da disciplina de arte é responsável por ministrar aulas em várias linguagens artísticas, em especial, artes visuais, música e teatro. Essa tradição origina situações em que a

música divide o planejamento com outras linguagens artísticas: as artes visuais, o teatro e a dança. Geralmente a primeira ocupa um maior espaço, em função do número de habilitações ofertadas para essa área. (ROMANELLI, 2009, p. 127)

O ensino da arte na escola regular já nasceu dissociado da relação com o contexto cultural do povo, como destaca Lara: “o ensino de Artes no Brasil nasceu divorciado da arte brasileira que era produzida antes da institucionalização do ensino de Arte”. A autora afirma que o afastamento da Arte do contato popular, fomentou o pensamento que arte seria algo supérfluo. Assim, “será que, de certo modo, não colonizamos nosso aluno com padrões estéticos que não são nossos, sem que haja ao menos uma reflexão sobre a diversidade de padrões estéticos, culturais da comunidade escolar?” (LARA, 2012, p 75-76).

Fomos colonizados não somente territorialmente, mas socialmente, politicamente, simbolicamente e culturalmente. Aprendemos a almejar um “eu” que não é o “nosso”, e nesse contexto o sistema educacional brasileiro foi construído aos moldes “profundamente relacionados aos modelos político-econômicos acionados no país, bem como aos distintos projetos de sociedade almejados, a herança cultural, valores e concepções dos diferentes atores sociais nas relações que estabelecem entre si e com o mundo em diversas épocas” (ibidem, p. 73).

Romanelli (1991, p. 19), evidencia que “cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras [...]”. Na construção do ensino de arte não é diferente, pode-se ver claramente a presença desses aspectos, que legitimam a partir das concepções de governo o ensino das artes como das elites que detinham o poder.

Percebo que ao lembrar suas práticas de ensino os professores assumem conscientes que por mais que sejam professores licenciados em música e suas vivências sejam prioritariamente relacionadas à música, são levados por questões éticas e morais a desenvolver o trabalho articulado com as demais linguagens artísticas. Evidenciam-se aqui os aspectos identitários que norteiam o cotidiano do professor de música na escola.

Essas questões éticas são construídas dentro de um grupo e fundamentadas na memória coletiva. A partir de uma concepção dentro de um grupo social, o professor se sente na obrigação de propiciar um ensino em que dialoguem as linguagens artísticas

por compreender que sem essa relação dialética a formação do seu aluno estará comprometida.

Essa estratégia de ensino que guia e direciona o diálogo entre linguagens artísticas e diferentes contextos culturais é direcionado por objetivos educacionais que emergem das concepções dos professores, formuladas por meio de sua relação com o contexto cultural no qual o professor foi criado e o modo como este propicia a interação com diversos contextos dos quais os alunos fazem parte.

Além disso, um ponto fundamental que direciona esse diálogo é, por exemplo, a Lei Federal nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história da cultura africana e indígena e a Lei nº 11.769/2008 que torna obrigatório o conteúdo de música na disciplina artes.

4.5.2 O planejamento de ensino de arte

Nesse conflito em como organizar o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano, pude verificar que os professores buscam meios de organizar as abordagens dialogando como exposto no item acima a partir de divisões bimestrais ou semestrais. Romanelli (2009, p. 126) destaca que “o planejamento é uma atribuição do professor que consiste na sistematização do ensino para desenvolver situações educacionais, por meio da previsão das ações docentes”.

A partir da concepção de que se tem que articular o ensino da música com as outras linguagens artísticas o planejamento de ensino se configura como uma eficaz ferramenta para operacionalização do ensino das artes na escola, sendo um meio que propicia a organização das linguagens artísticas em diferentes momentos do ano possibilitando o diálogo com a música.

Muitas vezes os professores propõem estruturas organizacionais de ensino formatado em projetos temáticos ou, como no caso do explicado pelo professor Diego, que elege um semestre para ministrar aula de música e dividem o restante do ano para outras linguagens artísticas.

A professora Rosicléia menciona que optou por desenvolver aulas de música durante o ano todo e a partir das aulas de música propõe atividades interdisciplinares com as outras linguagens musicais.

Interessante notar a maneira como o professor de música tenta buscar meios para se adequar à realidade de conflito que o ensino de arte enfrenta em escolas de educação

básica da rede pública. A carga horária semanal ofertada para aulas de arte, variam entre uma hora-aula no ensino fundamental I, uma a duas horas-aula no ensino fundamental II e uma hora-aula no ensino médio. Uma carga horária reduzida e insuficiente para o desenvolvimento da disciplina arte, enquanto outras disciplinas do currículo escolar apresentam uma carga horária de quatro a seis horas-aula por semana.

Outro ponto interessante é a questão do professor de artes, quase sempre, ser o único professor responsável por realizar atividades para apresentação em datas comemorativas ou confeccionar adereços para decoração das escolas.

Da mesma maneira que uma estratégia de articulação do planejamento, os professores planejam seu cronograma de aulas de acordo com o calendário comemorativo, objetivando articular os conteúdos da disciplina a essas atividades.

4.5.3 Os métodos e materiais, os conteúdos, as práticas musicais e a avaliação no ensino da música

Sobre os métodos de ensino os professores destacaram que fundamentavam suas abordagens metodológicas em suas práticas de ensino, suas experiências de docentes, sendo uma reformulação de práticas de ensino e reajustes de antigos meios de ensino que vivenciaram ou formularam.

Os livros didáticos que foram mencionados foram colocados como não apropriados para o ensino. Estes às vezes apresentam erros conteudísticos ou não apresentam a especificidade para trabalhar música. Além disso, os livros às vezes nem são para a faixa etária específica da série em que o professor está desenvolvendo os conteúdos, evidenciando mais uma vez os reajustes que os professores desenvolvem para poder utilizar esses materiais no seu planejamento de ensino.

A realidade da escola muitas vezes não permite que o professor tenha um espaço adequado ou materiais específicos para que possa desenvolver as suas atividades, não há instrumentos musicais ou mesmo equipamentos que os professores possam utilizar.

Dessa forma, os professores utilizam meios alternativos para propiciar a prática e vivência musical no ensino, utilizando, por exemplo, meios acessíveis como o canto coral, as flautas doces (por serem financeiramente de mais fácil acesso), composições, percussão corporal e confecção de instrumentos alternativos.

Como mencionado anteriormente, as práticas e concepções de ensino pautadas no ensino “europeu” forjado nos conservatórios de música são ainda heranças marcantes

nas propostas curriculares da graduação em licenciatura em música. Pode-se concluir que há também grande influência desse modo de pensar e ensinar nas escolas de educação básica, sendo verificado por meio das formas de se ensinar música.

Um dos exemplos que evidencia essas metodologias de ensino são os conteúdos musicais voltados para o desenvolvimento da leitura e escrita da partitura tradicional e, também do estímulo à percepção musical rítmica e melódica, práticas muitas vezes ensinadas dissociadas da prática musical. Assim, o ensino da música na escola segue perpetuando como legítima uma cultura musical que há tempos vem formando músicos e professores.

Certamente isso não é algo considerado prejudicial, quando há consciência e estímulo de que apenas essa cultura musical é importante para o ensino e formação do ser humano. Acredito que a partir do contexto e para transbordar os contextos é que a educação musical deve estar a serviço de alargar as percepções e construir uma visão e um pensamento intercultural (QUEIROZ, 2015).

As principais práticas musicais desenvolvidas para ensinar música na escola foram o canto coral, a percussão corporal, a confecção de instrumentos musicais alternativos, a flauta doce e a composição.

Nesse ponto, os professores mostram-se com opiniões contrárias em relação ao uso da flauta doce como uma estratégia de ensino. Para o professor Diego por mais que esse instrumento seja de mais fácil acesso para os alunos, suas experiências profissionais mostraram que nem sempre eles adquirem o instrumento para ser usado durante as aulas de música; apenas pequena parte dos alunos adquirem o instrumento enquanto a maioria fica sem atividade na sala de aula. Dessa forma, o professor optou por desenvolver atividades com canto coral e com composição musical, trabalhando conteúdos musicais e extramusicais.

A professora Rosicléia, por outro lado, elegeu durante sua trajetória docente a flauta doce como uma das suas principais ferramentas de ensino. Alguns meios de permanência desse ensino devem-se ao fato de que a professora optou por trabalhar com a flauta apenas no segundo semestre para que os alunos guardassem o dinheiro para aquisição do instrumento. Além disso, permite que os alunos estudem, temporariamente, com a flauta de brinquedo que apesar de não ter o som adequado propicia que o aluno desenvolva a digitação do instrumento.

Por fim, associada às práticas de ensino as formas de avaliação dos professores configuram-se como avaliações tradicionais, por meio de provas escritas que trazem

aspectos dos conteúdos trabalhados em sala e por prova prática que, no caso da professora Rosicléia, avalia a prática no instrumento e a percepção musical. Cabe, entretanto, refletir quais práticas de avaliação seriam adequadas dentro de uma disciplina que tem modos específicos de ensino, que se diferenciam das demais disciplinas por seu caráter subjetivo.

DIRECIONAMENTOS FINAIS: DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR.

Mas esse não é nenhuma substância como se existissem coisas novas a serem procuradas: encontradas, elas já tornar-se-iam antigas. O novo é uma certa qualidade do olhar, própria do artista, do convalescente e da criança, olhar ao mesmo tempo privilegiado e profundamente antinatural, sim, anormal quase doente.
Jeanne Marie Gagnebin

Ao ansiar compreender o sentido do ensino da educação musical em escolas estaduais de educação básica, percebi: que o modo de atuação do professor de música é desenvolvido em um diálogo com suas memórias de formação, esta evidenciada por meio de suas concepções musicais relacionadas à vida; os objetivos educacionais estabelecidos para a música na educação básica e como esses professores ressignificam tais direcionamentos; e suas estratégias de ensino, que trazem a revelo de que forma aplicam e desenvolvem suas concepções e objetivos educacionais.

Desenvolvi este estudo e não encontrei um caminho, talvez nem vários, mais um descaminho no que tange ao ensino de arte na escola, não apenas da música. Um descaminho que é trilhado por profissionais que almejam e se empenham frente a muitas dificuldades para desenvolver um ensino de qualidade, colocando em primeiro plano o aluno.

Inicie esta pesquisa com a perspectiva de que a atuação do professor é o mediador e fundamental direcionador do ensino da música nas escolas de educação básica e que

Certamente é papel do professor de música na educação básica ministrar aulas e desenvolver conteúdos fundamentais para a formação musical no universo escolar. Entretanto, é tarefa de todos nós, educadores musicais e membros da sociedade em geral, pensar, refletir e contribuir efetivamente para que a música, enquanto fenômeno artístico e cultural, faça parte do rico, potencial e democrático universo formativo da educação básica. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 73).

Entendendo e me colocando nesse lugar de também assumir a tarefa e o comprometimento com a educação musical, como professora que sou busquei compreender algo que é presente na minha prática e que também direciona minhas concepções, objetivos e estratégias de ensino.

Por meio de um olhar transdisciplinar pude compreender que o ensino da música na escola é um processo complexo. Composto e entendido nessa pesquisa por meio das

memórias dos professores de música, percebi que há lugares em que esse ensino foi construído e que ainda hoje lá habitam, num tempo imagético, mas influenciador. São concepções que nasceram em espaços de contextos culturais musicais legitimados socialmente, que afastaram a arte da sociedade, colocando-a em patamar de algo inalcançável.

Os lugares que a música foi instituída em nosso país, e em Belém, são espaços que são regidos a partir de regras que objetivam enaltecer o músico virtuoso, esquecendo por vezes o lado humano do errar, que se transpõe para a prática docente, muitas vezes. Didier (2012, p. 128) afirma que nessa “camuflagem” da identidade cultural, o errar se dá por vários motivos, pois esse professor “não tem lugar em nenhum currículo”.

São ricas as vivências dos professores de música, vem de suas “raízes”, de suas identificações e construções simbólicas durante a formação de vida. Essas vivências, entretanto, mostram-se pouco influenciadoras no contexto escolar e, por mais que se mostre preocupação em desenvolver aspectos dos contextos culturais existe um embate entre o que o professor precisa e quer trabalhar com aquilo que se espera e se objetiva no ambiente escolar. Muitas leis, resoluções e diretrizes para o ensino são formadas por narrativa e conteúdo belos no papel, mas pouco conhecidas pela gestão escolar, que insiste em encaixar o ensino da arte em lugares de entretenimento e recreação.

Esses fatores são heranças marcadas na construção do pensamento coletivo a respeito desse ensino, são marcas espaciais e temporais do que se imagina da música na sociedade, heranças de uma música que

[...] contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989, p.11)

Essa herança resultou ainda, numa concepção de ensino de arte voltada para aspectos que buscam desenvolver competências que não são apenas de música, como desenvolver o cognitivo, a criatividade, a motricidade, o psicológico e emocional. De certo que são aspectos fundamentais na essência do ensino de música, mas que dele não são exclusivos. Como pensar então quais as especificidades do ensino da música na disciplina arte? Primeiramente,

O reconhecimento de que a música é um fenômeno diversificado e que suas formas de organização e significado lhe conferem identidades singulares em cada contexto cultural tem nos alertado para a necessidade de rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino. Essa tendência vem cada vez mais iluminando novos horizontes para a pesquisa, a prática e a formação em música, levando profissionais da área a romper com paradigmas tidos, durante muito tempo, como absolutos na abordagem do fenômeno musical. (QUEIROZ, 2015, p. 198-199)

Assim, como minha voz aos pensamentos de Queiroz (2015, p. 198-199) numa perspectiva na contemporaneidade de uma “educação musical intercultural, que conceba a formação em música como pilar fundamental para a formação humana” e dessa forma, “uma formação pautada no pluralismo de ideias e práticas educativas, que contemple as diferenças na promoção da igualdade e que promova e fortaleça a diversidade dos humanos e de suas formas de ser, estar e se expressar no mundo”.

Entender a proposta de uma educação musical que objetive essa proposta não basta quando, há uma prática e uma concepção assim do professor, mas o contexto lhe exige outras propostas que, por vezes, não dialogam com suas concepções.

Outro ponto importante diz respeito ao contexto escolar das escolas estaduais de educação básica. Muitas vezes vemos notícias que anunciam que não há estrutura adequada para o ensino. De fato, essa é uma realidade, não há salas bem estruturadas e materiais para desenvolvimento eficaz do ensino de música. Entretanto, cabe refletir, por exemplo, quanto à realidade de que grande parte das escolas visitadas apresenta instrumentos do projeto “Mais Educação” que não estão sendo utilizados por problemas de gestão do projeto.

Declarado por vários gestores, não há um diálogo com a SEDUC-PA que permita captação de verbas para remunerar profissionais para lecionar no projeto, não se pensam em estratégias que possam solucionar esse problema. Enquanto isso, os professores informam que a escola não tem instrumentos musicais para realizar projetos musicais mais específicos.

Além disso, uma fala comum dita pelos professores é que muitas vezes a gestão escolar não auxilia nos projetos propostos. Por vezes se coloca até como um empecilho para o desenvolvimento desses projetos.

A música se mostrou, a partir das falas dos professores, como uma atividade que incomoda tanto os gestores como os demais professores, uma atividade barulhenta.

Talvez, lidar com a realidade da educação musical escolar seja difícil para o contexto como um todo, afinal a falta de uma sala adequada para atividades musicais é prejudicial tanto para as aulas de música quanto para as atividades dos professores vizinhos.

Dessa forma, a educação musical escolar é percebida a partir de três aspectos que determinam a efetivação do ensino, sendo esses: o contexto histórico-social-cultural em que a escola de educação básica está inserida; a formação do professor de música, levando em consideração sua memória de formação e como essas se relacionam com os aspectos do vivido, institucionais e práticos; e também a concepção da gestão escolar em relação ao local e importância da educação musical na escola. Assim sendo, sugiro que as próximas pesquisas que proponham um olhar direcionado a estudos que abordem essa temática, desenvolvam-se a partir de um olhar complexo, que compreenda os vários níveis de inserção da educação musical na escola.

Quanto ao lugar histórico-social-cultural da música na escola é preciso que se busque além de compreender esse contexto, meio de organização da estrutura curricular que, de fato, operacionalize o ensino da música. Assim contribuindo para reflexão de como discutir e elaborar políticas públicas engajadas em diálogo com a sociedade.

A respeito da formação de professores, é necessário que as pesquisas levem em consideração o aspecto da memória formativa como uma proposta para, além de conhecer as concepções, objetivos e “estratégias”, propor um conhecimento de si e direcione um pensamento autopoiético (autoformação). Mas, além disso, investigar como estão estruturadas, na atualidade, os cursos de formação de professores na cidade de Belém do Pará, para que assim se compreenda quais os direcionamentos e objetivos de formação que essas instituições oferecem ao licenciando em música.

Além disso, compreender o papel da gestão escolar é fundamental para os estudos que tratam da educação musical escolar, tendo em vista que essa gestão contribui determinantemente para a efetivação do ensino de uma maneira geral. E, como pode ser percebido, a gestão escolar se configurou como um atraso no desenvolvimento do ensino de música. A dificuldade, e por vezes ausência, do diálogo com os diversos agentes da escola precisa ser revisto e discutido, propor novos meios de ser pensar a organização escolar.

Por fim, a partir do exposto, compreendi que não há apenas um sentido da música na escola. Esse sentido tem trilhado passos por diversos caminhos e, muitos deles, não são as dimensões aqui discutidas para educação musical no contexto escolar.

Precisa-se trabalhar para uma educação musical escolar que vá além dos muros da escola, valorizando os saberes culturais populares, dialogando com o aluno e com a comunidade escolar como um todo.

Por acreditar em uma formação humana ampla e dialógica é que aqui deixo minha contribuição para área, almejando com essas reflexões, despertar em mim e em colegas da área a possibilidade de inclusão da educação musical escolar como um direito e dever de todos e que possa contribuir com a formação humana que esteja pensando em um “nós” e, não apenas, em “alguns poucos”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary. **Tornar-se professore de música na Educação Básica: um estudo a partir de narrativa de professores.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011
- ABREU, Washington Nogueira de. **Concepções dos Educadores Musicais Sobre o Ensino de Música na Educação Básica Da Rede Pública Municipal Da Cidade Do Natal / Rn Natal/Rn 2015.** (Dissertação de Mestrado). Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- AL-ASSAL, Cybelle Tastaldi. **Música: lugar de memória e morado do ser.** (Dissertação de Mestrado) São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos do Rio Grande do Sul.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009
- ALVES, Edir Pereira. **A música nas Escolas de Mossoró-RN: Um estudo Junto à Rede Municipal de Ensino.** (Dissertação de Mestrado) João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho o Castelli de. **Os Saberes Docentes na Ação Pedagógica dos Estagiários de Música: dois estudos de caso.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005
- BASTIÃO, Zuraída Abud. **Abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – Como elemento de Mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.** (Tese de doutorado). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Para apalpar as intimidades do mundo...O Livro das Ignorâncias:** 1994
- BARROS, Manoel de. **Para apalpar as intimidades do mundo...O Livro das Ignorâncias:** 1994
- BARROS, Manoel de. **O tempo anda só de ida.** em entrevista a Bosco Martins, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Tradução de Fenando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** Companhia das Letras. São Paulo, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. V. 6: Artes.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>

_____. Presidência da República. **LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

_____. Presidência da República. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**.. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2

CAMPOS, Álvaro de. **Sou Eu**. In "Poemas"

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo. Editora Contexto, 2012.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. (Tese de doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. **Formação de Professores para Educação Musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line**. (Dissertação de Mestrado) São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

DENARDI, Cristiane. **A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da embap (1961 -1996)**. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

DEL-BEN, Luciana. In: FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papyrus, 2012.

DICICO – Dicionário Online de Português. Estratégia. [2009]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estrategia/>>. Acesso em 20 nov. 2015.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO – Origem das palavras. Estratégia. [2009]. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/estrategia/>>. Acesso em 18 nov. 2015.

DIDIER, Adriana Rodrigues. **Educação de Adultos e Oficinas de apreciação musical:** projeto de formação permanente. In. SANTOS, Regina Márcia S. (org.) Música, Cultura e Educação. Sulina, Porto Alegre, 2012

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de música a distância:** um survey com estudantes da UAB/UNB. (Dissertação de Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Musical e Formação de Professores:** suíte e variações sobre o tema. 1 ed. São Paulo. Globus, 2012

EISNER, Elliot. **Estrutura e Mágica no ensino da Arte.** In. BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação: leitura no subsolo. Cortez. São Paulo, 1999.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade:** Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. 2 ed. ABEM, Florianópolis, 2011

FAÇANHA, Tainá. A implantação da Lei 11.769/08: uma análise em quatro estabelecimentos da Segunda Unidade SEDUC na Escola, em Belém-Pa. Monografia (Graduação em Música). Belém, Universidade do Estado do Pará, 2014.

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.

FIGUEIREDO, Sérgio. **Salto Para o Futuro. Educação Musical Escolar.** Ano XXI Boletim 08 - Junho 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre memória, linguagem e história.** Rio de Janeiro. Imago Ed., 1997.

GASQUES, Silvana de Oliveira. **A música como conteúdo obrigatório na educação básica:** da lei à realidade escolar [de Uberlândia –MG] (Dissertação de Mestrado). Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

GLAUKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da Docência de Música:** um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GONÇALVES, Arlete de Souza Ferreira. **Memória de Professoras de música:** um olhar para práticas escolares entra as décadas de 1950 a 1980. (Dissertação de Mestrado) São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GONÇALVES, Ritamaria. **As necessidades/expectativas de formação de professores em música da rede municipal de Santos.** (Dissertação de Mestrado) Santos, Universidade Católica de Santos, 2012

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música.** (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de Música do Brasil: motivação e aspirações profissionais.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva.** Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HENDERSON, José Ruy. **Formação Continuada de Professores de Música em Ambiente de Ensino e Aprendizagem Online.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

HISSA, Cássio (Org.). **Conversações de Arte e Ciência.** Editora da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino da música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas Montenegro.** Dissertação de Mestrado, UFRGN, Porto Alegre, 2004

LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. **Avaliação e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito a avaliação.** Editora SESI-SP. São Paulo, 2012

LE GOFF, Jaques. **Memória e História.** Tradução de Bernardo Leitão et al. 5 ed. Campinas, Sp. Editora da Unicamp, 2003

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Poema Fragmento III.** CD O poeta e seu canto: cantar dos encantados, pássaro da terra.

LUEDY, Eduardo. **Discursos Acadêmicos em Música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior.** (Tese de Doutorado). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MARQUES, Renata; BRANDÃO, Luis Alberto. **Certa Cartografia.** In. HISSA, Cássio (Org.). Conversações de Arte e Ciência. Editora da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

MATEIRO, Tereza e SOUZA, Jussamara (orgs). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação / 2ª ed., –** Porto Alegre, Sulina, 2009.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música.** (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B. e HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe B. e RIBEIRO, L. Salgado. **Guia prático de história oral:** para empresas, universidades, comunidades e famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MICHAELLIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Conceção. [20--]. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=português-portugues&palavra=concep%E7%E3o>>. Acesso em 16 nov. 2015.

MERRIAM, Alan P. Social Behavior: The Musician. In **The Anthropology of Music**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.

NOGUEIRA, Maria Luisa M. et. Al. **Lugar de diálogos possíveis**. In HISSA, Cássio (Org.). Conversações de Arte e Ciência. Editora da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Alda de. **Pontes educacionais em Música:** apostila curso ABEM em São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>>. Acesso em 28 out. 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Há diversidades em música:** reflexões para uma educação musical intercultural. In SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.) Música e Educação: série diálogos com o som. EDUEMG, Barbacena, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva e PENNA, Maura. **Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música**. Revista Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. (UFSM)

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciatura em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004):** um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. (Tese de Doutorado). Campo Grande, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2012.

PENNA, Maura. **Música e seu Ensino**. 2ª Ed, Porto Alegre: Sulina, 2012.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução Alain François [et al.]. São Paulo. Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. **“Cada passo é uma vitória”:** saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos. (Dissertação de Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.ª edição - Petrópolis: Vozes, 1991

ROMANELLI, Guilherme G. B. **Planejamento de aulas de estágio**. In MATEIRO, Tereza e SOUZA, Jussamara (orgs). Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação / 2ª ed., – Porto Alegre, Sulina, 2009.

SILVA, Cleide Alves da. **O ensino de música no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN**: um estudo a partir das lembranças de professoras. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SANTOS, Akiko. **O que é transdisciplinaridade?**. Rural semanal. UFRRJ, 2005.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**: Livro XI. Tradução de SANTOS, J. O. e PINA, A. A. São Paulo. Abril, 1973.

TAVARES, Gonçalo M.; HISSA, Cássio. **De arte e de ciência**: o golpe decisivo com a mão esquerda. In HISSA, Cássio (Org.). *Conversações de Arte e Ciência*. Editora da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Lia. **A Construção do Professor de Música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professore de música em Belém do Pará. Belém: Cejup, 2001.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. PERGUNTAS INICIAIS
 - a. Qual seu nome completo?
 - b. Qual a escola em que você dá aulas da SEDUC-Pa?
2. INICIAÇÃO MUSICAL
 - a. Quando se deu o seu primeiro contato com a música?
 - b. Quando houve o interesse em estudar música?
 - c. Você estudou em escola de música/ conservatório de música/curso livre de música? Ou aprendeu sozinho?
3. O APRENDIZADO MUSICAL
 - a. Você lembra como era o ensino? Ou como aprendeu?
 - b. Quais eram as disciplinas? Você usava revistas de banca, métodos ou Internet?
 - c. Como era o ensino de teoria ou escrita musical? Como aprendeu a escrita musical?
 - d. Como era o ensino do instrumento/canto? Como era sua rotina de estudos do instrumento?
 - e. Você participou de algum grupo musical? Cantando? Tocando? Regendo? Produzindo? Coordenando?
 - f. O que mais ficou marcado durante sua trajetória no aprendizado musical?
4. A MÚSICA COMO PROFISSÃO
 - a. Você é licenciado por qual universidade?
 - b. Quando decidiu cursar a licenciatura em música?
 - c. Como foi a reação de sua família quando você optou pela carreira da docência em música?
 - d. Você lembra das disciplinas que cursou? Quais foram elas?
 - e. Como eram as aulas das disciplinas práticas musicais?
 - f. Havia disciplinas para aprender a tocar algum instrumento?
 - g. Havia disciplinas que ensinavam a didática musical? Como eram?
 - h. Havia estágio obrigatório? Como era?
 - i. Você ainda toca seu instrumento?
 - j. Você queria ser professor da educação básica? Por quê?
 - k. Além da escola, você leciona em outro lugar?
5. A MÚSICA NA ESCOLA
 - a. O que você acha da música na escola? Por quê?
 - b. Quando você começou a dar aula nesse nível de ensino?
 - c. Você planeja ou prepara suas aulas?
 - d. Qual o seu objetivo em dar aula de música na educação básica?
 - e. Que conteúdos musicais você desenvolve?
 - f. Que metodologia você aplica em suas aulas?
 - g. Você usa que tipo de materiais nas suas aulas? (Instrumentos convencionais ou não convencionais, corpo, sucata etc.).
 - h. Como é o espaço disposto na escola para o desenvolvimento das suas aulas?
 - i. Você desenvolve os conteúdos das outras linguagens artísticas? Como?

- j. Como você articula a sua disciplina com as programações comemorativas da escola?
- k. Como você avalia a aprendizagem dos alunos?
- l. Você se auto avalia ou pede que seus alunos o avaliem?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Diego Alves Lima, declaro que aceito colaborar voluntariamente com TAINÁ MARIA MAGALHÃES FAÇANHA, aluno(a) do curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) LIA BRAGA VIEIRA, na pesquisa de mestrado intitulada: MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA: concepções, objetivos e "estratégias" na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém – PA. A assinatura deste termo preenchido significa que: 1- estou esclarecido de que as informações, áudios e imagens por mim fornecidas contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa científica, 2- serão utilizadas com propósitos exclusivamente científicos e acadêmicos e 3- concordei livremente em participar desse estudo. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Orientadora da Pesquisa:

Prof.(a) Dr.(a) Lia Braga Vieira: telefone (91) 98869-1170, e-mail: lia46braga@gmail.com

Pesquisadora:

Tainá Maria Magalhães Façanha: telefone (91) 98223-1579, e-mail: magalhaesfacanha@gmail.com

Universidade Federal do Pará (UFPA)/Instituto de Ciências da Arte (ICA)/Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES)

LOCAL E DATA: Belém, 09 de junho de 2017

NOME E ASSINATURA DO ENTREVISTADO

Diego Alves Lima

(Nome por extenso)

[Assinatura]

(Assinatura)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rosiléia Lopes Rodrigues Mendes, declaro que aceito colaborar voluntariamente com TAINÁ MARIA MAGALHÃES FAÇANHA, aluno(a) do curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) LIA BRAGA VIEIRA, na pesquisa de mestrado intitulada: MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA: concepções, objetivos e "estratégias" na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém - PA. A assinatura deste termo preenchido significa que: 1- estou esclarecido de que as informações, áudios e imagens por mim fornecidas contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa científica, 2- serão utilizadas com propósitos exclusivamente científicos e acadêmicos e 3- concordei livremente em participar desse estudo. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Orientadora da Pesquisa:

Prof.(a) Dr.(a) Lia Braga Vieira: telefone (91) 98869-1170, e-mail: lia46braga@gmail.com

Pesquisadora:

Tainá Maria Magalhães Façanha: telefone (91) 98223-1579, e-mail: magalhaesfacanha@gmail.com

Universidade Federal do Pará (UFPA)/Instituto de Ciências da Arte (ICA)/Programa de Pós-graduação em Artes (PGARTES)

LOCAL E DATA: Belém, 16 de junho de 2017

NOME E ASSINATURA DO ENTREVISTADO

Rosiléia Lopes Rodrigues Mendes R. Mendes
(Nome por extenso) (Assinatura)

ANEXOS

QUADRO UNIDADES REGIONAIS DE ENSINO – URES DO PARÁ.

URE	Municípios	Total de Escolas e Anexos
01 Bragança	Vizeu; Tracuateua, Cachoeira do Piriá; Bragança; Augusto Corrêa	65
02 Cametá	Baião; Cametá; Limoeiro do Ajuru; Mocajuba Oeiras do Pará	12
03 Abaetetuba	Abaetetuba; Acará; Barcarena; Igarapé-Miri; Mojú; Tailândia	51
04 Marabá	Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Parauapebas, Picarra, Rondon do Pará, São domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia	66
05 Santarém	Aveiro, Belterra, Mojui dos campos e Santarém	49
06 Monte Alegre	Almeirim, Monte alegre e Prainha	11
07 Óbidos	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Terra Santa	21
08 Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá e Terra Alta.	59
09 Maracanã	Igarapé Açú, Magalhães Barata e Maracanã	25
10 Altamira	Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu	18
11 Santa Izabel do Pará	Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, Tome Açú e Vigia	51
12 Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Placas, Rurópolis e Trairão.	16
13 Breves	Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Currealinho, Gurupá, Melgaço e Portel.	16
14 Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-Boi, Primavera, Quatipurú, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas.	71
15 Conceição do Araguaia	Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau Darco, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, Sapucaia, São Félix do Xingú, Tucumã e Xinguara	35
16 Tucuruí	Breu Branco, Goianésia do Pará, Novo	14

	Repartimento, Pacajá e Tucuruí	
17 Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá.	34
18 Mãe do Rio	Aurora do Pará, Dom Eliseu, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Paragominas e Ulianópolis	33
19 Belém	Santa Bárbara do Pará, Marituba, Benevides, Belém e Ananindeua	374
20 Região das Ilhas	Afuá, Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião Boa Vista e Soure.	25
Total Geral	144	1045

Fonte: Façanha (2014)

QUADRO ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES SEDUC NA ESCOLA – USES DE BELÉM

Número da USE	Quant. de Escolas	Quant. de Anexos	Bairros	Municípios
USE 01	18	02	Val de Cans, Pratinha, Icoaraci, Sacramento e Barreiro	Belém
USE 02	22	-	Umarizal, Pedreira, Telegrafo e Sacramento	Belém
USE 03	19	01	Cidade Velha, Batista Campos, Jurunas, Arsenal e Campina	Belém
USE 04	18	01	Guamá, Condor, Cremação, Jurunas e Batista Campos	Belém
USE 05	18	-	Comércio, Reduto, Pedreira, Nazaré, Umarizal, São Brás	Belém
USE 06	11	-	Marco, Terra Firme e Canudos	Belém
USE 07	15	-	São Brás e Guamá	Belém
USE 08	18	-	Atalaia, Una, Castanheira, Nova Marambaia, Marambaia e Souza.	Belém e Ananindeua
USE 09	18	-	Marco, Souza e Curió.	Belém
USE 10	23	01	Tapanã, Parque Verde e Benguí.	Belém
USE 11	21	-	Mangueirão, Parque Verde, Tenoné, Cabanagem, Marambaia, Icoaraci, Benguí, Coqueiro e Uma.	Belém e Ananindeua
USE 12	13	04	Icoaraci, Icoaraci/Cotijuba, Icoaraci/Paracuri e Distrito de Icoaraci.	Belém
USE 13	16	01	Agulha-Icoaraci, Brasília, Outeiro, Maracacuera, Água Boa, Campina, Campina de Icoaraci e Icoaraci.	Belém
USE 14	19	02	Coqueiro, Centro, Aurá, Distrito Industrial, Águas Brancas, Maguari e Águas Lindas.	Ananindeua

USE 15	20	01	Icui-Guajará, Coqueiro, Paar e Maguari.	Ananindeua
USE 16	20	-	Coqueiro, Cabanagem, Quarenta Horas, Parque Verde e Jardim Sideral.	Ananindeua
USE 17	18	-	Coqueiro, Curuçambá, Icuí-Guajará, Cidade Nova e Paar.	Ananindeua
USE 18	18	01	Coqueiro, Águas Lindas, Guanabara e Icuí-Guajará.	Ananindeua
USE 19	12	01	Carananduba/Mosqueiro, Vila/Mosqueiro, Maracaja, Mosqueiro/Baia do Sol, Chapéu Virado, Mosqueiro, Centro, Colônia Chicano, Genipauba, Novo, São Paulo das Pedrinhas e Pau Darco.	Belém e Santa Barbara do Pará
USE 20	22	-	Pato Macho, Centro, Luiz Gonzaga, Canutamá, Benfica, Murinin, Independente, Duque de Caxias, Marituba, Almir Gabriel, Don Aristides, São Francisco e Decouville.	Marituba, Benevides e Ananindeua.
TOTAL	359	15		

Fonte: Façanha (2014).