



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DAS ARTES - ICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PPGARTES

JULIANO CÁSSIO DA SILVA CONCEIÇÃO

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SOURE:

Um estudo de caso do Instituto Stella Maris.

BELÉM
2023

JULIANO CÁSSIO DA SILVA CONCEIÇÃO

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SOURE:

Um estudo de caso do Instituto Stella Maris.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências das Artes, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Artes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liliam Cristina Barros Cohen.

BELÉM
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

C744e Conceição, Juliano Cássio da Silva.

O Ensino de música nas escolas públicas do município de Soure : Um estudo de caso do Instituto Stella Maris /Juliano Cássio da Silva Conceição. — 2023.
161 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Líliam Cristina Barros Cohen Tese (Doutorado) -
Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-
Graduação em Artes, Belém, 2023.

1. Ensino de música. 2. Escolas públicas. 3. Musicalidade. 4. Vivência.
I. Título.

CDD 780.7



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

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

Aos vinte e oito (28) dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três (2023), às dezesseis (16) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência da orientadora professora doutora Liliam Cristina Barros Cohen, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Tese de Juliano Cassio da Silva Conceição, intitulada: **O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SOURE: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris**. Perante a Banca Examinadora, composta por: Liliam Cristina Barros Cohen (Presidente); Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida (Examinador Interno); Sonia Maria Moraes Chada (Examinador Interno); Ana Luiza Coutinho da Silva Leal (Examinador Externo ao Programa); Maria Luizete Sampaio Sobral Carliez (Examinador Externo à Instituição). Dando início aos trabalhos, a professora doutora Liliam Cristina Barros Cohen, passou a palavra ao doutorando, que apresentou a Tese, com duração de quarenta e cinco minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo doutorando, 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 **reprovação () aprovação (x)** com o **conceito EXCELENTE**. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo doutorando, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora Liliam Cristina Barros Cohen 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 pelo doutorando. Belém-Pa, 28 de abril de 2023.

Liliam Cristina Barros Cohen

Ivone Maria Xavier De Amorim Almeida

Sonia Maria Moraes Chada

Ana Luiza Coutinho Da Silva Leal

Maria Luizete Sampaio Sobral Carliez

Juliano Cassio Da Silva Conceição

Dedico esta tese a minha filha Letícia de Cássia, a minha esposa Luzia Neves e a todos os meus amigos e familiares que sempre me incentivaram e depositaram confiança em mim, de modo muito especial a minha mãe Juliana Pereira da Silva, ao meu Pai João Alves da Conceição (*in memoriam*) e aos meus amados Irmãos José Nazareno da Silva Conceição (*in memoriam*) e Raimundo Otávio da Silva Conceição (*in memoriam*). Dedico ainda a minha sobrinha Glenda Teles Conceição que, através da sua árdua luta pela vida, me ensinou a não desistir diante de nenhuma adversidade.

AGRADECIMENTOS

Ter gratidão é uma das maiores provas de merecimento de bênçãos que podemos demonstrar. E, por falar em bênçãos, gostaria de agradecer em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida, pois é em primeiro lugar que Ele sempre deve estar em nossas vidas. Todas as etapas anteriores a esse momento não seriam possíveis se não fosse da vontade de Deus. Chegar até o final desta tese só foi possível porque Ele me concedeu forças, manteve meu foco e alimentou minha Fé.

Agradeço aos meus pais, João Alves da Conceição (*in memoriam*) e Juliana Pereira da Silva, que com muita luta, dignidade e honestidade souberam criar juntos os seus onze filhos de sangue e mais um do coração gerado de muito afeto como todos os outros, transmitindo valores e princípios, além, obviamente, do gosto pelo conhecimento e pelo saber. Receber seus ensinamentos, escutar seus conselhos e testemunhar seus exemplos foram os maiores incentivos em minha vida. Ver minha mãe sentar na cadeira de uma Universidade Federal Pública e concluir seu ensino superior depois de ter criado doze filhos e de já ter inclusive alguns netos foi, sem dúvida, um dos maiores exemplos e incentivos para mim, para meus irmãos e para outras gerações.

Aos meus onze irmãos que faço questão de nominar: Joana Darc, José Nazareno (*in memoriam*), Maria da Conceição, João Afonso, Raimundo Otávio (*in memoriam*), Maria Gertrudes, Carlos Augusto, Júlio César, Gilberto Carlos e Fabiana Cristina, e não menos importante, meu irmão do coração Charles Branco, que sempre me apoiaram e sempre mostraram exemplos de solidariedade, companheirismo e amor uns com os outros, meus agradecimentos.

A minha esposa Luzia, e minha filha amada Letícia, que, como sempre costumo dizer, representam literalmente para mim o significado de seus nomes: Luz e Alegria em minha vida, respectivamente. Agradeço a elas especialmente pela compreensão de terem pacientemente aceitado a minha ausência de casa ao longo desses últimos anos em que tive que dividir minha rotina entre o lar, o trabalho e as constantes viagens realizadas, sendo que por muitas vezes o tempo que passava navegando pela bahia do Marajó era maior do que o tempo que passava com elas. Tudo para alcançar mais este sonho que generosamente se torna possível porque muitos sonharam comigo: concluir este doutorado.

Tão importante quanto a família são os amigos em nossas vidas. Felizmente tenho alguns que na minha caminhada sempre me ajudaram e que certamente merecem espaço neste momento. Muitos que foram solidários comigo e souberam me resgatar em meio a tantos sofrimentos que passei neste trajeto.

Aos meus colegas de doutorado por generosamente compartilharem seus conhecimentos e experiências, inclusive as dificuldades e aflições. Certamente esse compartilhamento acrescentou muito em nossas vidas.

A todos os professores do doutorado pela imensa contribuição acadêmica que ofereceram na nossa formação. Obrigado por todo conhecimento repassado e pela capacidade que tiveram de aproveitar a vivência, os afetos e a experiência de vida e profissional dos alunos, além da troca que cada encontro proporcionava.

Agradeço de modo muito especial à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Líliam Cristina Barros Cohen, por acreditar em meu potencial e por acreditar que eu poderia escrever sobre o tema que escolhi, sobretudo porque durante este meu trajeto, em especial, tive perdas que dilaceraram meu coração e angústias que me fizeram pensar em desistir. Contudo, tanto minha orientadora quando o Diretor Adjunto do PPGARTES à época, Prof. Dr. Orlando Maneschy, ambos com uma capacidade enorme de compreensão, solidariedade e sensibilidade, me acolheram e impediram que eu desistisse dessa importante conquista que é o Doutorado. Muito obrigado pelo incentivo, paciência e pela capacidade que me demonstraram de se colocar no lugar mais difícil que é o lugar do outro. Me senti verdadeiramente acolhido e esse acolhimento, dentre outras coisas, me motivaram a continuar.

A todas as pessoas que participaram da pesquisa e contribuíram com o fornecimento de informações de forma muito generosa, especialmente a equipe que faz parte do Instituto Stella Maris e aos Mestres de Cultura, meu muito obrigado.

Em um percurso tão longo como o Doutorado, sobretudo com uma pandemia no meio, é natural que muitos percalços apareçam. Muitos nos desanimam, outros nos fortalecem. Dito isso, gostaria ainda de fazer um agradecimento especial a minha amada sobrinha Glenda Teles Conceição, que passou 1 ano e 5 meses lutando contra um câncer super agressivo, mas nunca desanimou, desistiu, perdeu a esperança ou se desesperou. Ela sempre se mostrou perseverante, resiliente e com uma capacidade fora do comum de encarar todo esse peso com muita leveza. Apesar dela não ter resistido e ter partido às vésperas da conclusão da minha tese,

ela me ensinou a nunca desistir diante de nenhum problema. Obrigado Glenda. Essa tese tem a sua contribuição também.

Por fim, agradeço a Universidade Federal do Pará, da qual orgulhosamente faço parte como aluno e como profissional há mais de 18 anos, pela oportunidade de qualificação a mim oferecida e por ser nesta, que é a maior Instituição de Ensino Superior da Amazônia e uma das maiores do Brasil, que percorri toda trajetória acadêmica da minha vida.

Agradeço e divido com todos a realização deste sonho, pois como dizia Raul Seixas: “sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade”

Obrigado a todos!

*O Carimbó não morreu, está de volta outra vez.
O Carimbó não morreu, está de volta outra vez.
O carimbó nunca morre, quem canta o carimbó sou eu.
O carimbó nunca morre, quem canta o carimbó sou eu.
Sou cobra venenosa, osso duro de roer.
Sou cobra venenosa, cuidado eu vou te morder.*

Mestre Verequete

“Sem música, a vida seria um erro”.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes e tem como objetivo analisar como está sendo desenvolvido o ensino de música nas escolas públicas de educação básica do município de Soure-Marajó-Pa, num estudo de caso do Instituto Stella Maris, levando em consideração alguns aspectos como o cumprimento da legislação, a utilização dos aspectos da musicalidade regional no ensino de forma interdisciplinar e a elaboração e implementação de políticas públicas sobre o ensino de música. Dentro de uma perspectiva etnomusicológica, pretende-se observar se as expressões musicais regionais, bem como as vivências musicais dos alunos são consideradas no processo de ensino de música. Utiliza-se no referencial teórico autores da área da etnomusicologia como Blacking (1974; 1981; 1995), Nettl (1983; 2005), Lühning (2014); Lühning; Tugny (2016) e Queiroz (2004, 2020). A pesquisa é de natureza descritiva e exploratória e utiliza tanto dados primários, através das atividades de campo e realização de entrevistas, quanto dados secundários, através de pesquisa bibliográfica e documental. Espera-se que os resultados da pesquisa possam oferecer um diagnóstico do ensino de música nas escolas do município de Soure a partir deste estudo de caso e possam conduzir a reflexão e avaliação das políticas públicas voltadas para educação musical nesse município.

Palavras-chave: Ensino de Música. Escolas públicas. Musicalidade. Vivência.

ABSTRACT

This research was developed in the research line of Epistemic Theories and Interfaces in Arts and it aims to analyze how the music teaching is being developed in public schools of basic education in the county of Soure-Marajó-Pa, in a instance study of Stella Maris Institute, taking into account some features such as the implementation of the legislation, the use of regional musicality aspects in teaching as well as interdisciplinary way and the elaboration and implementation of public policy about the music teaching. From an ethnomusicological perspective, it is intended to observe whether regional musical expressions, although the musical experiences of students, are taking in consideration during the process of music teaching. It was used in the theoretical framework authors in the field of ethnomusicology such as Blacking (1974; 1981; 1995), Nettl (1983; 2005), Lühning (2014), Lühning; Tugny (2016) and Queiroz (2004; 2020). The experimentation is descriptive and exploratory in nature and it uses both primary data, through fieldwork activities and conducting interview, and secondary data, through bibliographic and documentary research. It is expected that the research results can offer a diagnosis of music teaching in schools in the countryside of Soure from this case study and can lead to reflection and evaluation of public policies aimed at music education in this county.

Key-words: Music teaching, Public school, Musicality, Experience.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição, por área, das escolas da educação básica no município de Soure – 2022	93
Tabela 2 -	Dados das Escolas do município de Soure da Área Rural – 2022	94
	Dados das Escolas do município de Soure da Área Urbana -	
Tabela 3 -	Ensino Fundamental I – 2022	94
	Dados das Escolas da área urbana de Soure - Ensino	
Tabela 4 -	Fundamental II e Ensino Médio - 2022	95

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Policiamento montado a búfalo	17
Figura 2 –	Coleta de lixo realizada por carroças puxadas pelo búfalo	18
Figura 3 –	Monumento do Búfalo	19
Figura 4 –	Búfalos nos campos alagados do Marajó	20
Figura 5 –	Entrada da Cidade – Rio Paracauary	26
Figura 6 –	Pôr do Sol às margens do rio Paracauary	32
Figura 7 –	E. R. C Stella Maris	34
Figura 8 –	Bispo Prelado do Marajó Dom Gregório Alonso Aparício	69
Figura 9 –	Imagem da parte posterior do Instituto Stella Maris	74
Figura 10 –	Sala de Música do Instituto Stella Maris	74
Figura 11 –	Aula de Música com professor Marlon	85
Figura 12 –	Aula de Saxofone	86
Figura 13 –	Aula de Violão	86
Figura 14 –	Banda Estrela do Mar	87
Figura 15 –	Banda da escola	88
Figura 16 –	Apresentação da banda da escola	89
Figura 17 –	Maestro Dico Santos	90
Figura 18 –	Sub Tenente Coqueiro	90
Figura 19 –	Maestro Pedro Santos	91
Figura 20 –	Sub Tenente Orlando	91
Quadro 1 –	Organização Administrativa da E. R.C. Instituto Stella Maris -	73

2022

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Música
AMAM	Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ERC	Escola em Regime de Convênio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
LabEtno	Laboratório de Etnomusicologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Soure
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Contextualização regional	16
1.2	Soare: a capital do Marajó e seus contextos.....	23
1.3	Elementos disparadores da pesquisa	27
1.4	Legislação sobre ensino de música no Brasil	36
1.5	Metodologia	37
2	A MÚSICA E SEUS CONTEXTOS	39
2.1	A música como produto cultural	41
2.2	Ensino de música e dinâmica cultural/musical	45
2.3	As contribuições da música na formação do ser e sua potencialidade de transformação social	49
2.3.1	Desenvolvimento Cognitivo e das Inteligências Múltiplas a partir da Música	49
2.3.2	A Música como instrumento de educação inclusiva	53
3	O ENSINO DE MÚSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA	58
3.1	Legislação brasileira sobre ensino de música	58
3.2	Mudança organizacional para a eficiência da implementação do ensino de música na educação básica como política pública	62
4	O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA STELLA MARIS	69
4.1	BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA	69
4.2	MISSÃO DA ESCOLA	72
4.3	OBJETIVOS DA ESCOLA	72
4.4	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA ESCOLA	72
4.5	Infraestrutura física da Escola	73
4.6	O CURRÍCULO E O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA STELLA MARIS	75
4.7	Perfil do Professor	89
5	PANORAMA DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS DE SOURE	93
5.1	Distribuição das escolas no município de Soare	93
5.2	Dados sobre as escolas e o ensino de arte	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
6.1	Conclusões	99

6.2	Proposições	101
6.3	Limitações da Pesquisa	102
6.4	Sugestões para Próximas Pesquisas	103
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE	111

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização regional.

A ilha do Marajó é a maior ilha fluviomarítima do mundo. Possui uma extensão geográfica imensa. Para se ter uma ideia, o Marajó é muito maior que muitos países europeus. É maior inclusive que o país que colonizou o Brasil: Portugal.

O Marajó possui uma rica biodiversidade, além de características bastante peculiares. As ruínas de Joanes são registros da presença dos franciscanos na região e do processo de evangelização aqui desenvolvido.

O sítio arqueológico de Joanes se compõe principalmente pelos remanescentes arquitetônicos de uma igreja/missão franciscana construída na primeira metade do século XVII, no contexto da colonização portuguesa da ilha (SCHAAN; MARQUES, 2012, p. 110).

Diversos sítios arqueológicos espalhados na sua imensidão, sobretudo nas regiões do campo, guardam parte da história dos antigos povos marajoaras e sua rica cultura, como a cerâmica marajoara.

Quando os primeiros exploradores, homens da ciência do século XIX, escavaram os sítios arqueológicos na área dos campos da ilha de Marajó, depararam-se com verdadeiros cemitérios: eram grandes urnas funerárias que continham ossos e objetos cerâmicos e líticos diversos (SCHAAN, 2007, p. 107).

O Marajó possui algumas curiosidades intrigantes, como a de possuir a maior população bubalina do mundo. Relatos afirmam que a chegada dos búfalos na região ocorreu a partir do naufrágio de um navio no oceano e os animais, exímios nadadores que são, teriam nadado até a costa do Marajó e aqui rapidamente se adaptado às condições da região por ser alagadiça e ter vasta vegetação e rápido se multiplicaram. Segundo Barbosa (2005), religiosos mercedários, jesuítas e carmelitas foram prósperos criadores no Marajó ainda no século XVII.

O fato é que o búfalo é um grande representante dessa região do Marajó, além de ser o grande aliado do caboclo marajoara no seu cotidiano.

É através desse animal de enorme porte físico e avantajada força que o caboclo marajoara transporta sua produção para vender. É nele que os vaqueiros se locomovem nos campos alagados. São as búfalas que produzem o leite de onde é

produzido o famoso queijo do Marajó, de sabor incomparável. Em resumo, o búfalo é de extrema importância para a produção, sustento do caboclo marajoara e economia local. Não à toa e por se fazer presente neste cotidiano, é tema que inspira muitas composições musicais na região e até fora dela, como foi o caso do tema do samba enredo da escola de samba do grupo principal do Rio de Janeiro Paraíso do Tuiuti, no carnaval de 2023, que descreveu a chegada dos búfalos ao Marajó.

No caso de Soure, a própria polícia militar utiliza os búfalos nas rondas e em algumas diligências nas regiões alagadiças dos campos do Marajó, onde nenhum outro veículo tem tração capaz de passar, mas, os búfalos, com sua força, sim. Assim, Soure sustenta a fama de ser o único lugar do mundo que apresenta o policiamento montado em búfalos.

Figura 1 – Policiamento montado a búfalo



Foto: Polícia Militar/ASCON

Soure ainda mantém uma prática comum nos municípios do Marajó que utiliza os búfalos para a coleta de lixo de grande parte do município como uma forma de renda e também como um atrativo turístico.

Inicialmente adotadas com o objetivo da geração de emprego, a coleta dos resíduos sólidos realizada em carroças tracionadas por búfalos, inevitavelmente, se tornou uma tradição no município e um atrativo turístico a mais para os visitantes, fato que permite concluir, portanto, que se trata de um fator importante para a característica e cultura local. (ARAÚJO *et al.*, 2016, p. 25).

Figura 2 – Coleta de lixo realizada por carroças puxadas pelo búfalo.



Foto: Próprio Autor (2022).

Além de tudo isso, o maior consumo de carne na região é a carne de búfalo, muito nutritiva e que possui menos colesterol que a carne bovina, em geral.

O búfalo do Marajó deu nome inclusive à aparelhagem de som que conquistou a capital e o interior do estado do Pará e de estados vizinhos, principalmente nos anos 2010. A aparelhagem Búfalo do Marajó costumava se apresentar ao lado de outras grandes aparelhagens mais antigas e já consagradas da capital paraense, como Super Pop, Rubi, Príncipe Negro e outras. Contudo, a relação com o búfalo não se limitava apenas ao nome da aparelhagem, mas também a identidade visual com o animal.

O aspecto mais impressionante da festa de tecnobrega, sem dúvida, é a grandiloquência visual da aparelhagem, que, através de um enorme telão atrás do DJ, projeta imagens e frases que conduzem o evento. Também existe sistema de iluminação a laser, que lança luzes para todos os lados. Associado a isso, assoma-se a imagem da cabeça do búfalo gigante, que compõe a identidade visual da

aparelhagem. É tudo muito grande e brilhante. Extasiante aos olhos. (BRASIL, 2013, p.206).

Outra afirmação que colabora com esse aspecto da identidade visual em relação às aparelhagens é constatada na pesquisa de Guerreiro do Amaral (2009), em relação à prática musical do tecnobrega, quando descreve que é preciso

...interpretar toda uma teia de significados que se projetam não apenas no som, mas também nas visualidades captadas das performances, incluindo o discurso corporal (no caso das bandas) e de multimídias integradas (no caso das aparelhagens). (GUERREIRO DO AMARAL, 2009, p. 22).

O animal é facilmente encontrado pelas ruas e, em Soure, ganhou até destaque tornando-se um monumento no centro da cidade que atrai a atenção, sobretudo, dos turistas e visitantes.

Figura 3 – Monumento do Búfalo.



Foto: Próprio Autor (2022)

O búfalo está no transporte, no trabalho, na mesa, no artesanato, nos versos, prosas e músicas do povo marajoara, cuja riqueza cultural diversificada se manifesta na culinária, na música, na dança, no dialeto, nas narrativas populares, na religiosidade, no artesanato, na produção da cerâmica marajoara, nas artes visuais etc.

Figura 4 – Búfalos nos campos alagados do Marajó



Foto: Mauro Fernandes

Musicalmente falando, é impossível falar da cultura do povo marajoara sem falar da sua musicalidade, do carimbó, do lundu, da chula, das ladainhas cantadas em latim em algumas regiões, das composições das rodas de boi e dos cordões de pássaros, das doutrinas cantadas nos rituais de pajelança etc.

As composições dos mestres da região do Marajó discorrem sobre esse cotidiano do homem marajoara, quer seja nos campos, nos rios, nas praias etc. Em sua maioria, as composições sempre falam dessa relação do marajoara com a natureza ou relatam algum fenômeno ou curiosidade inusitada da natureza, como uma das atuais composições do Mestre Damasceno que fala da baleia que foi encontrada na praia do Araruna, em Soure.

A Baleia (Mestre Damasceno)

Em 2019, 22 de fevereiro

O tirador de turu

Avistou um bicho na areia

Dentro daquela mupéua

Onde cantava a sereia

Na Ilha do Marajó

Encostou uma baleia

Vem brincar na areia

Vem brincar na areia

Na praia do Araruna

Encostou uma baleia

Vem brincar na areia

Vem brincar na areia

Na praia do Araruna

Encostou uma baleia

O tirador de turú

Que viu na beira do mar

Um monstro encostou na areia

E começou a se admirar

Vem ver o Grupo Cruzeirinho

Na Ilha do Marajó

Onde a baleia encostou na praia

Birí inventou o carimbó

Vem brincar na areia

Vem brincar na areia

Na praia do Araruna

Encostou uma baleia

Vem brincar na areia
Vem brincar na areia
Na praia do Araruna
Encostou uma baleia

Foi o tirador de turú
Que viu na beira do mar
Um monstro encostou na areia
E começou a se admirar
Vem ver o Grupo Cruzeirinho
Na Ilha do Marajó
Onde a baleia encostou na praia
Birí inventou o carimbó

Vem brincar na areia
Vem brincar na areia
Na praia do Araruna
Encostou uma baleia

Vem brincar na areia
Vem brincar na areia
Na praia do Araruna
Encostou uma baleia

Uma região rica em diversidade de peixes, crustáceos, mariscos etc. Em Soure, por exemplo, onde a pesquisa foi desenvolvida, é possível se deliciar, dependendo da época do ano, de peixes do lago, do rio e de água salgada. É possível saborear camarão regional, camarão pitú, caranguejo, sirí, caramujo, mexilhão e o famoso turú, retirado dos troncos dos mangueiros caídos, muito nutritivo, energético e afrodisíaco, conferindo-lhe popularmente o título de “viagra do Marajó”.

Uma região gigante, diversa e rica, porém, paradoxalmente, com os maiores índices de pobreza e com os piores IDH's do Brasil e do mundo. Um povo

desassistido pelo Estado e de políticas públicas efetivas que o tire dessa triste e injusta condição e o eleve ao patamar merecido.

Fatores como a pobreza e a exclusão histórica do Arquipélago do esforço regional de desenvolvimento, explicam, em grande parte, tais circunstâncias. Dos 16 Municípios que integram a região, 08 estão entre os 50 de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do País, sendo que o de pior índice se encontra no Marajó (BRASIL, 2020, p. 12).

Um povo que em muitas regiões vivem em condições subumanas, sem água potável, sem acesso à saúde de qualidade, sem assistência social. Um povo que a maioria vive na informalidade, sem saneamento básico, sem transporte de qualidade, sem fonte de renda e a grande maioria totalmente dependente das ações do poder público, estas quase sempre muito aquém das necessidades da população.

Desenvolver uma pesquisa etnomusicológica no Marajó, ainda que o enfoque maior seja falar sobre o ensino de Música, requer, no olhar deste pesquisador, falar também sobre a cultura, os contextos e características regionais e sociais. Com isso, torna-se impossível não falar das mazelas sociais que atingem o povo marajoara. Trata-se, portanto de uma de uma característica da própria etnomusicologia no Brasil de ser engajada ou dialógica, em que novas epistemologias são construídas a partir do compartilhamento de diferentes pontos de vista, cujos métodos se baseiam no diálogo, no posicionamento político e na ação (LÜHNING; TUGNY, 2016).

1.2 Soure: a capital do Marajó e seus contextos.

Soure é um município com área territorial de aproximadamente 2.857,349 km² população estimada em 25.752 pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹. Está localizado na região dos campos da ilha do Marajó, que é a maior ilha fluviomarítima do mundo, no estado do Pará.

Soure é uma charmosa cidade muito conhecida turisticamente principalmente pelas suas praias, artesanato, culinária, música e população bubalina. O Marajó de tantas peculiaridades algumas delas definidas muito em função da própria mudança climática. É possível dizer que existem pelo menos dois Marajós: um do período do

¹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/soure.html?>, acesso em 18/04/2022.

verão e outro do período alagado pelas chuvas em seus campos como tão bem descreveu Dalcídio Jurandir (1909-1979)².

Essas mudanças não são apenas em relação ao clima, visto que elas impactam diretamente na dinâmica do dia a dia do marajoara. Deslocamentos feitos entre municípios por terra no verão, no inverno são feitos apenas por barcos, como na região do Arari, cujo lago aumenta em larga escala no período chuvoso. Isso sem falar na mudança de alimentação, de produção e de sobrevivência do povo. São verdadeiramente duas paisagens infinitamente distintas: um Marajó de campos alagados e outro Marajó da estiagem.

Invernada Marajoara (Zezinho Viana)

Águas que rolam pro mar
 Redes que descem pro rio
 É o inverno que quer chegar com ventos fortes e frios
 Escurece o azul do céu como se fosse um eclipse
 Chuvas fortes demais dilúvio apocalipse

Numa canoa pequena
 Nos campo eu vou navegar
 Não vejo mais terroada
 Só imenso vasto mar

Com folhagens na flor d'água
 Varas que eu vou empurrar
 Belas vistas apuradas
 Para poder contemplar

Casa inundada no choque,
 Lama no meio da rua
 Pancadas de chuvas pesadas
 Que caem em noite de lua

² Importante romancista brasileiro que nasceu em Pontas de Pedras (Marajó) e passou sua infância em Cachoeira do Arari (Marajó) e sempre escreveu sobre seu amor pelo Marajó e pela cultura marajoara em suas obras.

Ê ê ê a cigarra, ê a cigarra anuncia
 Cantigas para bailar
 Cantos dos sapos alegres
 Que o inverno já tá pra chegar
 Que o inverno já tá pra chegar,

Lê, lê, lê, lê, lê, lê, lê, lê, lê, há
 Lê, lê, lê, lê, lê, lê, que o inverno já tá pra chegar.

A seguir, será demonstrada a percepção dessas mudanças e o impacto no cotidiano dos nativos, descrita pelos próprios caboclos marajoaras através de suas composições.

O Verão está pra chegar (Grupo Cruzeirinho)

E Marajó, que satisfação me dá,
 O verão já está chegando,
 Águas do Campo vai escoar.
 Vai escoar, vai escoar, Águas do campo vai escoar.

Vai dá jaburu e tamuatá,
 Vai da Colhereira e da Guará,
 Jacaré no lago seco
 E Camaleão no aturiá.

Venha ver tudo isso
 E sentir o aroma da beira da praia,
 Morena abre a roda
 E sacode a tua saia,
 Olha só que gostoso meu carimbó.
 Marajó!

Apesar de não ser dos maiores municípios do Marajó em extensão territorial e população, Soure ostenta sem modéstia o título de “Capital do Marajó”, esculpido

em pedra na entrada da cidade logo em seguida da famosa frase de acolhimento “Seja bem vindo a Soure”. Um cartão postal da cidade localizado bem em frente ao maravilhoso rio Paracauary, que separa os municípios de Soure e Salvaterra.

Figura 5 – Entrada da Cidade – Rio Paracauary



Fonte: Próprio Autor (2021).

Aliás, este é um lugar muito representativo para os filhos de Soure, pois é a imagem emblemática que é captada pelos olhos e está presente no imaginário daqueles nativos que atravessam o rio Paracauary quer seja na despedida, quer seja no retorno à terra natal. Essa imagem é poderosa tanto pela tristeza na despedida desse lugar de felicidade decorrente de poucas oportunidades, quanto na alegria do retorno a este ninho. É essa imagem que ressoa latente nas lembranças e no cotidiano do caboclo marajoara. Isso nos remete ao que nos descreve Bachelard (2008), em sua obra “a poética do espaço”.

E o umbral aqui é o umbral acolhedor, que não se impõe por sua majestade. As duas imagens: o ninho tranquilo e a velha casa, no

ofício dos sonhos, tecem a tela forte da intimidade. E as imagens são todas simples, sem a menor preocupação com o pitoresco. O poeta sentiu justamente que uma espécie de acorde musical ia repercutir na alma de seu leitor pela evocação do ninho, de um canto de pássaro, dos encantos que nos chamam de volta à velha casa, à primeira morada. Mas para comparar tão ternamente a casa e o ninho, não será necessário ter perdido a casa da felicidade? Há um lamento nesse canto de ternura. Se voltamos à velha casa como quem volta ao ninho, é porque as lembranças são sonhos, é porque a casa do passado se transformou numa grande imagem, a grande imagem das intimidades perdidas. (BACHELARD, 2008, p. 112)

Esta pesquisa diz respeito ao ensino de música, particularmente nos ambientes formais de ensino e, portanto, fará uma abordagem acerca das questões relacionadas às políticas públicas da educação e à legislação brasileira que trata sobre essa matéria.

Contudo, fazer a descrição da contextualização dessa região e de seu povo ou pelo menos tentar situar o leitor nesses contextos, é, para este pesquisador, de fundamental importância para o maior entendimento da pesquisa como um todo.

Dessa maneira, no tópico a seguir, este pesquisador descreverá sobre as inquietações e as principais motivações, aqui definidas como elementos disparadores da pesquisa, e ele mesmo irá se situar de maneira mais evidente dentro da própria pesquisa.

1.3 Elementos disparadores da pesquisa

Mais do que discutir sobre a obrigatoriedade do ensino da música no currículo da educação básica e discorrer sobre todo o movimento até chegarmos a este ponto de implementação desta política pública, esta pesquisa analisou como está sendo desenvolvido o ensino de música nas escolas públicas do município de Soure, a partir do estudo de caso de uma das escolas públicas mais antigas do município de Soure e com maior número de alunos, Escola em Regime de Convênio Instituto Stella Maris (E. R. C. Instituto Stella Maris), dentro de uma perspectiva etnomusicológica e fazendo uma abordagem acerca da importância da música na formação do indivíduo, da música enquanto cultura, os benefícios que ela proporciona, da relevância dos saberes dos mestres de cultura e a importância da consolidação desse ensino como política pública.

A E.R.C. Instituto Stella Maris é uma escola pública localizada na área urbana da cidade de Soure, sito à 3ª rua, nº 980, bairro Centro. A escola disponibiliza o Ensino Fundamental e Médio para jovens da região e atualmente conta com cerca de 1.600 alunos. Funciona do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sob a responsabilidade do município, com a municipalização em 1998, e do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio sob a responsabilidade do Estado.

Assim, fez-se uma abordagem sobre a música como perspectiva e proposta pedagógica, a partir de seus parâmetros, conceitos e aspectos que possam facilitar a sua percepção enquanto produto cultural da humanidade e da importância dessa produção musical regional dos mestres de cultura ser utilizada em sala de aula. Pretendeu-se ainda evidenciar os benefícios que a música pode trazer ao ser humano, principalmente no processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento das inteligências múltiplas, do aumento da capacidade de concentração, criatividade e cognição (GARDNER, 1995). Soma-se a esses benefícios o aumento da autoestima e, conseqüentemente, de interação social que a música pode oferecer a partir do processo de musicalização (BRÉSCIA, 2003).

No que se refere a uma pesquisa dessa natureza realizada em um município do Marajó, é necessário levar em consideração os aspectos regionais, especialmente em relação aos índices da educação básica, IDH's, os aspectos culturais, em especial a musicalidade já existente na região e a apropriação disso no processo de musicalização nos ambientes formais de ensino.

Se analisarmos os dez piores Índices de Desenvolvimento Humano do Brasil (IDH), três são de municípios localizados no Marajó, sendo que o pior de todos está neste arquipélago, o município de Melgaço (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL PNUD BRASIL).

Paradoxalmente a esta realidade, este mesmo Marajó possui dois *campi* daquela que é a maior universidade pública da região Norte e uma das maiores do Brasil, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Trata-se dos campi localizados em Breves e em Soure.

O Campus é uma unidade regional da UFPA instalada em determinada área geográfica, com autonomia administrativa e acadêmica. Os Campi devem atuar em interpelação mútua e em interação com a Administração Superior da UFPA na elaboração e consecução de projetos, planos e programas de interesse institucional. São Campi da UFPA os polos de Belém, Abaetetuba,

Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí (UFPA/PROPLAN/2016, p. 119).

Esta organização, por sua natureza, tem um enorme compromisso com a transformação dessas realidades sociais na nossa região, uma vez que traz isso inscrito em sua própria missão e reforçado no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

É sua missão, portanto, gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, para garantir a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa (UFPA/PROPLAN/2016, p. 31).

Por outro lado, a região marajoara possui uma riqueza cultural fascinante, sobretudo em sua musicalidade. Gêneros musicais como o carimbó e o lundu são presentes na vivência e nas experiências de percepção musical das crianças e jovens da região e podem ser uma importante abordagem no processo de ensino de música nos ambientes formais de ensino da região por fazerem parte do cancionário popular. Além de ser uma importante estratégia de resgate e valorização da cultura regional.

A música, de maneira geral, deve ser entendida como produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que fazem parte da vida do homem e do meio em que está inserido (PENNA, 1990). A prática musical, por sua vez, deve ser entendida como o processo de significado social, de modo que a própria definição do que é música é definida pela própria sociedade, segundo Chada (2007). Béhague (1992) corrobora com essa definição quando diz que a criação musical deve ser considerada um fato social total.

Isto é, a sociedade como um todo é que definirá o que é música. A definição do que é música toma um caráter especialmente ideológico. A música será então um equilíbrio entre um "campo" de possibilidades dadas socialmente e uma ação individual, ou subjetiva. (CHADA, 2007, p. 127).

Além disso, é necessário aproveitarmos melhor o conhecimento tradicional, trazermos os mestres existentes na região para os ambientes formais de ensino e fazermos essa articulação entre os saberes tradicionais e o ensino formal. Um exemplo bastante exitoso nesse sentido é do projeto de extensão “Integrando saberes musicais”, desenvolvido pelo Laboratório de Etnomusicologia da UFPA (LabEtno) desde 2014, cujo objetivo é oferecer um espaço de intercâmbio de saberes, em contexto intercultural, e onde mestres e mestras de saberes musicais não-hegemônicos são contratados para ministrar disciplinas, minicursos e palestras na academia³.

É preciso trazer essa discussão de forma mais acentuada inclusive na academia, de modo a se discutir sobre uma proposta de ensino de música decolonial no Brasil, de modo que todas as formas de expressões musicais existentes nesses rincões do Brasil ganhe maior amplitude nos ambientes formais de ensino.

Apesar de o Brasil oficialmente ter se libertado do colonialismo português, e da hegemonia europeia imposta oficialmente na América Latina até o final do século XIX, a dominação cultural e a referência elitista dos colonizadores ainda ressoam fortemente na colonialidade que modela as referências de família, raça, gênero, classe social, cultura, música, entre muitas outras categorias. E, dois séculos após a chamada independência, ainda é utópico pensar um Brasil decolonial (QUEIROZ, 2020, p. 156).

Dessa forma, considerando a música como forma de expressão, carregada de significado para qualquer grupo que a organiza e a sistematiza, podemos pensá-la a partir de uma perspectiva antropológica de identidade de determinado grupo social (GEERTZ, 1989).

No que se refere ao aspecto cultural, não podemos esquecer a importância da cultura como elemento organizador do comportamento humano.

Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento humano seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 1989, p. 58).

³ <https://www.labetno.ufpa.br/index.php/projeto-integrando-saberes-musicais>

Os signos, porém, não possuem significados se não forem compartilhados, assimilados e aceitos pelos grupos nos processos de interação. Esses processos são fundamentais para a semiótica da música (BLACKING, 1981).

Constata-se, portanto, que é imprescindível que haja o compartilhamento de experiências musicais, a fim de que o ensino de música ganhe sentido aos alunos. Souza (2004) defende que a formação de professores deve usufruir mais intensamente dos benefícios éticos e epistemológicos de uma educação musical entendida como uma prática social, de modo que o aprendizado encontre ressonância na vida dos alunos.

Ainda segundo Souza (2004), o que deve estar no centro da aula de música são as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for. Essas são questões importantes de serem levantadas no que se refere ao ensino em ambiente escolar de uma arte com capacidade tão transformadora quanto a música.

Diante desse contexto, algumas inquietações nortearam esta pesquisa, a saber: como está sendo desenvolvido o ensino de música nas escolas públicas do município de Soure-Marajó? A legislação está sendo cumprida e como se dá a atuação do estado? Como a musicalidade da região está sendo trabalhada em sala de aula? A produção musical dos mestres de cultura da região tão presente na vivência de crianças e jovens é trabalhada em sala de aula? O ensino de música está sendo articulado de forma interdisciplinar em vista a contribuir com a transformação e desenvolvimento social?

Para além destas inquietações, uma teia de afetos motivou este pesquisador a desenvolver esta pesquisa da forma como está posta e, nesse momento, farei a tentativa de me situar neste contexto. Para este pesquisador, este situar-me é de fundamental importância pela força e legitimidade do lugar de fala. Segundo Ribeiro (2017, p. 23), “pesquisas que pensam a partir dos lugares marcados dos grupos sociais conseguem estar mais próximas da realidade e gerar demandas para políticas públicas”.

Sou o décimo primeiro filho parido do ventre de minha mãe através de parto natural e recebido ao mundo pelas mãos de meu pai, assim como os dez irmãos que me antecederam e que, igualmente a mim, também foram recebidos ao mundo pelas mãos de nosso pai, exímio parteiro da família, dentre tantos talentos que possuía.

Nasci em uma modesta casa de madeira onde cresci e onde aprendi a ler vendo, pelas brechas do assoalho, minha mãe dar aulas na sala de casa para jovens da vizinhança. Nascido e criado em Soure, sou um autêntico “Marajoara da Gema” e, por nascer nesta cidade, sou também um autêntico “papa bagre⁴”, como dizemos aqui pelas bandas do Marajó. Portanto, como todo marajoara sourense, um admirador e apaixonado pelo pôr do sol ao fim das tardes às margens do rio Paracauary.

Figura 6 – Pôr do Sol às margens do rio Paracauary



Fonte: Próprio Autor (2019)

É esse rio que coloca alimento à mesa de vários marajoaras. E é também por esse mesmo rio que muitos marajoaras partem de sua cidade natal numa viagem em busca de outros tipos de alimentos: conhecimento e melhores perspectivas de vida. Trazendo à luz o que discorreu Bachelard (1997), em cada partida/viagem dessas é como se uma parte de nós marajoaras morresse para buscar vida em outros lugares. Morre-se algo nos que vão. Morre-se algo nos que ficam. Sobreviver

⁴ Como popularmente são chamados na região os nascidos em Soure.

no Marajó tão desassistido é resistência. Buscar vida em outros horizontes é também resistir.

A morte é uma viagem e a viagem é uma morte. “Partir é morrer um pouco”. Morrer é verdadeiramente partir, e só se parte bem, corajosamente, nitidamente, quando se segue o fluir da água, a corrente do largo rio. (BACHELARD, 1997, p. 77).

Eu mesmo, a exemplo de tantos outros marajoaras, em busca de melhores condições de vida e ávido pelo alimento do conhecimento também sou um navegante deste rio que trago comigo as sensações de ter que deixar a sua cidade, se afastar de seus familiares para buscar melhores qualificações devido a ausência, à época, de mestrado e doutorado na região.

Esse cenário é recorrente. Atualmente vejo outras gerações de minha família, inclusive minha própria filha iniciando suas vidas de viajantes em busca de novos horizontes e melhores perspectivas de vida, porém apaixonados pelo Marajó e desejosos de regressarem e contribuírem com o desenvolvimento dessa região e com as mudanças sociais tão necessárias ao nosso povo. Esse sentimento é compartilhado por muitos marajoaras que fazem trajetória semelhante.

Na escola pública em que desenvolvo a pesquisa minha mãe foi professora por muitos anos e meus dez irmãos e eu todos fomos alunos nesta escola. Mais tarde, todas minhas quatro irmãs também foram professoras nessa escola, algumas até por lá se aposentaram. Minha filha e vários sobrinhos engrossam a fila da terceira geração da família a se beneficiarem desse espaço magnífico e, pequeninos membros já da quarta geração da família, já começam a tecer suas relações de afetos e memórias com aquela escola imponente pelo seu tamanho e pela grandeza de sua própria História.

Figura 7 – E. R. C. Stella Maris

Fonte: Próprio Autor (2020)

A intimidade de minha relação com a música começou ainda criança quando meu falecido pai me deu de presente um teclado. É óbvio que bem antes eu já brincava de fazer sons com latas, panelas, tampas e tudo o que pudesse produzir som. Mas, foi aquele presente que realmente revelou em mim a paixão pela música e que me motivou, mais tarde, a me formar na graduação em Música pela Universidade Federal do Pará, onde estabeleço outras relações de afeto que também me motivaram a desenvolver esta pesquisa.

Fiz parte da primeira e até o momento única turma de Educação Artística, com habilitação em Música, ofertada em 2006 pela Universidade Federal do Pará no Campus Universitário do Marajó-Soure. Nesta universidade fiz minha graduação, especialização, mestrado e, agora, doutorado. Contudo minha relação de afeto com esta Instituição não se dá somente pela minha trajetória acadêmica.

Além de aluno, sou servidor desta que é a maior Universidade e maior produtora de conhecimento, ciência e tecnologia da Amazônia e, por sua vez, profundamente comprometida com o desenvolvimento social, ambiental, tecnológico, artístico e cultural da região.

Portanto, além de toda trajetória acadêmica desenvolvida na Universidade Federal do Pará, desde 2005 sou profissional desta mesma Instituição, lotado há quase duas décadas no Campus Universitário do Marajó-Soure, e, portanto,

conhecedor de sua importância social em uma região tão penalizada por históricas mazelas, pela carência de políticas públicas e pela falta de oportunidades que ainda fazem com que muitos jovens se aventurem para grandes centros urbanos em busca principalmente de emprego, como foi o caso de alguns de meus irmãos mais velhos e o meu próprio caso para cursar o mestrado e o doutorado.

Devido a minha formação acadêmica em música e o mestrado em gestão pública, busquei nesta pesquisa associar as expertises dessa trajetória e fazer uma abordagem da música não apenas no aspecto pedagógico de seu ensino, mas de sua utilização como política pública que possa auferir os impactos que toda boa política pública deve se prestar a fazer que é o bem estar social, o desenvolvimento e a cidadania.

Por ser conhecedor dessa região e por acreditar na capacidade transformadora que a educação tem para a humanidade é que consigo enxergar na música e, portanto, a sua inserção no currículo da educação básica, uma grande alternativa de política pública com capacidade transformadora em uma região tão carregada de musicalidade e cuja sociedade é tão apegada aos valores culturais. Parto da premissa máxima freiriana de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Diante desse contexto, esta pesquisa se justifica diante da realidade das características da região, das políticas públicas institucionalizadas através das legislações, da relevância do produto cultural música, da trajetória de vida, acadêmica e profissional deste pesquisador e das teias de afetos que circundam e criam toda essa atmosfera e que impulsiona ir além, ir em busca de resultados que possam ser propositivos de novas políticas públicas que tragam benefícios à região marajoara de alguma maneira.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como está sendo desenvolvido o ensino de música nas escolas de educação básica do município de Soure-Marajó-Pa, a partir do estudo de caso da ERC Stella Maris. Pretendeu-se, portanto, obter um panorama desse ensino e secundariamente:

- a) Verificar o cumprimento da legislação em relação ao ensino de arte nas escolas do município.
- b) Investigar a utilização da musicalidade regional e o aproveitamento dos mestres de cultura nos ambientes formais de ensino.

- c) Apontar caminhos para implementação de políticas públicas para ensino de música.

Como essas questões envolvem políticas públicas, será feita a seguir uma breve abordagem sobre a trajetória da legislação do ensino de música no Brasil ainda nesse capítulo da introdução, porém, esse panorama da legislação será abordado com maior aprofundamento no capítulo III desta tese.

1.4 Legislação sobre ensino de música no Brasil.

O ensino de música nas escolas brasileiras é um movimento que vem se desenvolvendo há muito tempo. Desde o século XIX, decretos são emitidos reformulando os ensinamentos primários e secundários nesse sentido (BRASIL, 1854, 1890). Mais tarde, na década de 1930, o canto orfeônico de Villa Lobos se mantém no ensino de música nas escolas que anos mais tarde passou a constituir a educação musical (BRASIL, 1998).

Décadas mais tarde, o ensino de música de forma específica passou a ser mais enfraquecido a partir da concepção de profissional polivalente que ficou subentendido com a criação da lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). A partir desta lei o que era educação musical passou a se denominar Educação Artística, fazendo com que a música fosse integrada ao ensino de outras artes, como a cênica, a dança e a visual.

Essa concepção foi de certa forma reforçada na LDB/1996 ao incluir o ensino de arte como componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996). Porém, ainda sem a definição clara da formação específica do profissional e, portanto, constituindo-se como uma proposta polivalente do ensino de arte.

Com a lei nº 11.769/2008, o ensino de música passou a ser obrigatório na educação básica brasileira (BRASIL, 2008), o que representou um significativo avanço para a educação musical, uma vez que minimizou as distorções havidas em função da existência polivalente nos currículos acerca do ensino de arte.

Contudo, a lei nº 13.278/2016 alterou a lei 11.769/2008, fez com que o ensino de música deixasse de ser obrigatório, ampliou o ensino de arte para as outras linguagens e possibilitou que outros profissionais não necessariamente licenciados em música pudessem atuar nas escolas no ensino de arte. Cabe ressaltar que vários dos dispositivos anteriores não deixavam estabelecido com clareza o perfil

desse profissional de arte. Contudo, na prática, o que ainda observamos é o ensino de arte realizado através de projetos e por profissionais não licenciados na área, com metodologias que remetem ainda a uma prática polivalente do ensino de artes, incluindo os profissionais que ensinam música.

1.5 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa aplicada em que se verificou a partir da observação e da análise de dados como está sendo desenvolvido o ensino de música no município de Soure, a partir de um estudo de caso de uma das escolas públicas mais antigas da região, a E. R. C. Instituto Stella Maris, a fim de que se pudesse obter um diagnóstico que possa culminar na proposição de políticas públicas ou no aperfeiçoamento das já existentes em relação à implementação do ensino de música nos projetos pedagógicos das escolas do município.

Do ponto de vista técnico, os dados foram coletados a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Além da análise de documentos, foi realizado levantamento de dados através de aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas.

Esta tese foi fundamentada, portanto, em uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, do ponto de vista dos objetivos, cujo método de abordagem utilizado é quantitativo e qualitativo, a fim de se obter maiores informações acerca do ensino de música nas escolas do município de Soure, considerando que não se têm maiores informações registradas sobre o assunto dessa natureza (OLIVEIRA, 2011).

É importante destacar que não se têm registros nos órgãos oficiais de educação de pesquisas realizadas sobre o ensino de música em Soure. A natureza descritiva se dá em função da busca de se descrever um fenômeno a partir de técnicas de coleta de dados (GIL, 1994).

A pesquisa utilizou dados secundários, a partir dos documentos institucionais, e dados primários, que foram obtidos a partir da pesquisa de campo com base na observação, na aplicação de questionários e na realização de entrevistas.

Para se obter um panorama mais abrangente acerca do ensino de música no município de Soure-Marajó, foram aplicados questionários aos gestores da educação responsáveis pelo gerenciamento das escolas, tanto da área urbana quando da área rural do município. Optou-se pela população em vez de

amostragem, a fim de que se realize uma análise da forma mais ampliada possível dos dados objetivos da aplicação dos questionários.

A estrutura desses questionários foi constituída de perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter informações sobre os dados de cada escola, e de uma seção com itens que tratam mais objetivamente sobre o ensino de arte nas escolas, se há o ensino de música, qual a formação dos professores de arte, quais as linguagens artísticas as escolas trabalham, se esse ensino está previsto no projeto pedagógico e se há professor de música no quadro da escola.

Os dados coletados a partir da abordagem quantitativa foram tabulados e representados através de tabelas, com a finalidade de facilitar a compreensão dos resultados a serem apresentados e a própria análise (BARBETTA, 2006).

No estudo de caso em questão, participaram das entrevistas o professor de música e a diretora da escola. Foram entrevistados ainda alguns mestres de cultura da região, a fim de darmos voz e entendermos a percepção que eles próprios têm sobre o ensino de música, as diversas maneiras do fazer musical e o aproveitamento dos saberes desses mestres de cultura no ensino de música nos ambientes formais de ensino.

Além deste capítulo de introdução, que discorre de maneira geral sobre o objeto da pesquisa, a contextualização regional, a relevância do tema, os elementos disparadores da pesquisa, a percepção do pesquisador se situando na própria pesquisa, a breve trajetória da legislação do ensino de música no Brasil e a metodologia utilizada, esta tese está constituído da seguinte maneira: O segundo capítulo discorre sobre a Música e seus contextos culturais, em que será abordada a relação com a música, as vivências musicais e os aspectos de mudança musical e os benefícios do ensino de música. O terceiro capítulo discorre sobre o ensino de música como política pública, a legislação brasileira sobre o ensino de música e a mudança organizacional necessária para a eficiência da implementação do ensino de música na educação básica como política pública. O quarto capítulo trata sobre a o ensino de música da escola Stella Maris, traz um breve histórico da escola, infraestrutura e o perfil do professor de música. O quinto capítulo faz um panorama do ensino de arte nas escolas públicas em Soure com apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Finalmente, as considerações finais, que apresenta as conclusões, proposições, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 A MÚSICA E SEUS CONTEXTOS

Nesse capítulo, pretende-se abordar a música enquanto produto cultural do meio social e, portanto, produto consciente dos seres humanos a partir da interação entre indivíduos, carregado de significados para os integrantes dos grupos étnicos que se organizam socialmente.

Faz-se, portanto, uma abordagem sob a perspectiva etnomusicológica e suas contribuições para o processo de ensino da música e evidenciando a importância da educação musical levar em consideração as epistemologias do saber tradicional e as vivências musicais. Esses parâmetros balizam, nesta pesquisa, essa dinâmica cultural/musical que o ensino de música deve apresentar. Dessa maneira, é importante refletirmos se este ensino tem levado em consideração as diversas práticas musicais, haja vista a força exercida pela colonialidade musical impostas pelo processo de colonização (QUEIROZ, 2020).

No âmbito da música isso implica reconhecer que, construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial, fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte sobre nós que, despreparados para lidar com tamanha imposição, fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música. (QUEIROZ, 2020, p. 154).

Apesar de o foco não ser um discurso de convencimento que tenta militar no universo já tão debatido acerca da importância da música para o desenvolvimento cognitivo e, portanto, de sua inserção no currículo da educação, serão destacadas neste capítulo ponderações que justificam a proposição e ou manutenção de políticas públicas que assegurem o ensino de música na educação, porém, observando os aspectos abordados nesta pesquisa no que se refere aos contextos sociais, históricos, culturais e antropológicos da música em sociedade.

A pesquisa, por sua vez, não tem unicamente como foco retomar discussões acerca da música nas escolas e nem de tão somente enfatizar a importância desse ensino se apropriar das vivências musicais. O que se pretende é dialogar sobre a importância da existência de políticas públicas que deem conta desse ensino de música de modo a levar em consideração os contextos sociais e culturais e, no caso em questão, a musicalidade da região, de modo a repensar e fugir desse modelo de

ensino de música pautado de forma exclusiva nas práticas musicais de grupos hegemônicos eurocêntricos tecidos ao longo de anos de dominação.

Entender a lógica da colonialidade e seus efeitos perversos é, para os países latino americanos, e conseqüentemente para o Brasil, um passo fundamental para o futuro, pois à sombra dos valores europeus que construíram um “nós” que nunca nos pertenceu, continuaremos alimentando a face perversa da colonialidade dominante e excludente. É assombroso olhar para a trajetória do ensino de música nas instituições brasileiras e latino americanas e perceber como a ascensão de determinadas expressões musicais eruditas da Europa teceram, ao longo de cerca de dois séculos de institucionalização oficial da música nesses contextos, um lugar quase exclusivo que, com todas as mudanças do mundo, ainda é demasiado dominante. Porém mais assombroso do que a presença massiva dessa música estrangeira e colonizadora é a ausência das músicas nacionais, entre outras, e a falta de mudanças efetivas nesse cenário. (QUEIROZ, 2020, p. 159).

A própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC dispõe que os currículos contemplem a valorização das diversas culturas presentes na sociedade brasileira, os saberes tradicionais e as diversas manifestações culturais. Além disso, a BNCC prevê no rol das competências do ensino de arte explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades (BRASIL, 2018).

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana. (BRASIL, 2018, p. 483).

Contudo, na prática o que se observa é um ensino que destoa tanto das próprias diretrizes da BNCC quanto de uma proposta de ensino decolonial, no caso do ensino de música, e que permita, por exemplo, a troca de saberes com os mestres de cultura da região.

2.1 A música como produto cultural

A música é uma das mais antigas formas de expressão do homem e representa uma linguagem artística organizada e estruturada culturalmente, constituindo-se como um fato histórico e social em que cada grupo cria modelos próprios para sua organização de acordo com sua própria cultura. Trata-se, portanto, de um importante meio de comunicação do ser humano carregado de significados dentro dos contextos étnicos (NETTL, 1983).

Considerando, portanto, como já foi elucidado de que a música se constitui como forma de expressão e é carregada de significado para quem dela usufrui e a sistematiza, ela assume dentro de uma perspectiva antropológica a identidade ou parte dela de determinado grupo social. Segundo a definição atribuída por Geertz (1989, p. 15) “a cultura é uma teia de significados tecida pelo próprio homem a partir de suas interações sociais”.

Contudo, segundo Blacking (1981), os signos não possuem significados se não forem compartilhados, assimilados e aceitos pelos grupos nos processos de interação, sendo esses processos fundamentais para a semiótica da música.

Com base nessa abordagem, Blacking (2007) atribui à musicologia a importante tarefa de entender como as pessoas atribuem sentido à música, levando em conta toda a sua complexidade social e diversidade de contextos culturais.

Com isso, torna-se interessante fazer uma abordagem etnomusicológica, a fim de identificar a relação do homem com a música e identificar os elementos de identidade cultural. A etnomusicologia também tem como objetivo o estudo dessas relações entre a música e sua representação dentro dos grupos sociais, sua organização e os aspectos culturais envolvidos, a partir das experiências etnográficas. É importante identificar e compreender essas relações a partir da perspectiva da “música na cultura” e da “música como cultura” (MERRIAM, 1964).

Por sempre estar presente nos mais variados contextos de grupos sociais, a música é também sempre objeto de estudos da etnomusicologia, da antropologia e de outros campos do conhecimento que buscam compreender essa relação entre música, sociedade e cultura (QUEIROZ, 2004).

Blacking (1995) defende que a cognição artística, sobretudo no que tange à prática musical e nisso podemos incluir a vivência musical, desempenha papel fundamental na imaginação de realidades sociais.

Geertz é um dos vários autores que busca situar a prática artística num contexto social. Ao mesmo tempo em que concordo com isto, também inverte o processo e digo que, para um etnomusicólogo, o procedimento analítico crucial não é tanto ajustar a música dentro de um sistema social, mas iniciar com um sistema musical e seus símbolos, com estilos e grupos sonoros, e então ver como e onde a sociedade se ajusta no interior da música. Devemos considerar a cognição artística e particularmente a prática musical como tendo papéis primários na imaginação de realidades sociais (BLACKING, 1995, p. 210).

Segundo Anne-Marie Green (1987), a música se constitui como um fato social a ser estudado, haja vista que é o produto observável da ação humana, presente portanto no cotidiano das pessoas. Isso tudo reforça a música como produto de identidade social e cultural.

Essa identidade pode ser entendida como uma condição para a própria existência enquanto grupo social, de modo em que cada grupo se enxergue em sua cultura, ou seja, se identifique. É necessário que haja significados estabelecidos pelo próprio homem no que se refere aos aspectos culturais. São esses significados que legitimam a cultura. (QUEIROZ, 2004).

Souza (2004) chama atenção para a dificuldade que alguns professores de música apresentam no que diz respeito à utilização da apropriação dos ensinamentos resultantes das pesquisas mais recentes da área de musicologia, etnomusicologia e educação musical. Para a autora, as relações que os alunos constroem com a música deveriam ter mais destaque no ensino de música, principalmente por se tratar do ensino de uma arte com capacidade transformadora.

Acredito também que a experiência pedagógica musical não pode desconhecer a referência cultural presente na comunidade local, pois a escola é uma instituição acentuada pelas relações entre escola e cultura presentes em todo processo educativo (SOUZA, 2017, p. 99).

Em relação a esse aspecto, é indiscutível essa capacidade que a música possui de levar a reflexões, de fazermos contextualizações com diversos contextos, quer seja de ambiente, de grupos sociais, de tempo, de classes sociais, político etc. Blacking (2007) reitera que o fazer musical pode perfeitamente assumir essa ferramenta de transformação da consciência como base para as demais transformações sociais.

No caso da escola ERC Stella Maris, foi possível perceber através da observação essa dificuldade em se apropriar das referências musicais da cultura presente na comunidade. No repertório utilizado é quase inexistente a utilização dos carimbós, xotes e lundus que fazem parte da cultura musical da região. No caso da escola Stella Maris, ao falar da banda que a escola possui FANCEM (Fanfarra Composta Estrela do Mar), o professor de música da escola explica como é montado o repertório.

Mas assim, esse esse repertório que a gente monta um pout pourri, esse pout pourri a gente vê as músicas que tão no auge, que tão mais tocadas, também a gente coloca algumas mais antiga né, tiram um pedacinho de cada música, cria uma ponte, ou seja, uma passagem de uma de uma música pra outra e aí vai fazendo o pout pourri, mas essa seleção é feita no coletivo, não não é só um que escolhe, a gente pede a opinião de todos né e eles vão dando opinião “essa música aqui tá no auge”, “essa outra aqui também tá”, “essa aqui é legal” e a gente vai montando né (SANTOS, 2022).

Além disso, em Soure e em todo Marajó há diversos mestres, muita composição musical com temas da região e grupos folclóricos que não são trabalhados no ensino de música e, portanto, não dialogam com o ambiente escolar, pelo menos não na proposta de ensino de música ora desenvolvido durante as observações da pesquisa.

Segundo Blacking (2007), a vivência e as maneiras pelas quais os indivíduos ou grupos sociais dão sentido àquilo que eles consideram como música deve ser levado em consideração. Portanto, isso irá implicar, necessariamente, nas abordagens que o professor deve usar em sala de aula no que se refere ao ensino de música, ao entendimento dos signos e dos sistemas musicais de modo geral.

Penna (1990; 2002) reitera a proposta de que a educação musical e/ou a musicalização seja desenvolvida a partir das vivências dos alunos e aproveitando o repertório musical que elas já trazem e que já conhecem de seu cotidiano, ou seja, de seus próprios contextos culturais. Isso reforça a função social que a música carrega e possibilita oferecer maior sentido ao ensino de música.

Dessa forma, considerando que a música é produto da ação humana, talvez o grande questionamento seja em relação ao ensino de música numa sociedade cada vez mais dinâmica, em constante e acelerado processo de mudanças, inclusive na cultura, o que favorece o dinamismo de mudanças musicais.

No caso de Soure, além da presença de mestres e grupos de carimbó, o município conta com muitas quadrilhas juninas que têm grande destaque no cenário estadual por constantemente participarem dos concursos na capital e interior do estado do Pará e ostentarem vários títulos. Muitas delas com músicas de autoria própria.

Soure possui também muitos blocos de carnaval, também com composições próprias, e muitos deles organizam arrastões pelas ruas durante os finais de semana bem antes do período de carnaval e que contam com a participação de muita gente. Um dos blocos mais antigos e que começaram esses arrastões ao longo do ano é o bloco “Caldo Quente”.

Em Soure são realizadas diversas festas populares tradicionais ao longo do ano, algumas em homenagem a alguns santos e outras com temáticas das mais inusitadas possíveis, como a “Festa da mucura assada”.

Meses antes do mês de setembro, quando se organizam os desfiles em comemoração à “Independência do Brasil”, tanto o centro quanto a periferia da cidade é tomada pelos sons das bandas marciais que se formam em sua grande maioria por crianças e jovens. Algumas com instrumentos das escolas do bairro, outras com instrumentos improvisados e/ou fabricados pelos próprios jovens.

Isso tudo já é bastante comum no dia a dia da cidade. É evidente, portanto, que a cultura do povo sourense é carregada de intensa musicalidade. Essa musicalidade está fortemente presente na vivência das pessoas e é repassada de geração em geração, assim como o engajamento em cada uma dessas manifestações artísticas.

Contudo, não se observa essa musicalidade ser trabalhada na escola ERC Stella Maris de modo a fazer os alunos refletirem sobre sua própria prática, sobre sua vivência, sobre o processo criador das composições dos mestres, sobre o que representa essas músicas para esses alunos, sobre a identidade cultural do meio social que esses alunos pertencem etc. Essa percepção é constatada através da própria observação da pesquisa de campo e também através das narrativas dos alunos e dos relatos dos próprios mestres.

... então tem que passar isso pra uma criança pra que mais tarde, mais tarde haja uma continuidade desse trabalho cultural das nossas raízes tanto em Soure, como em Salvaterra, como também Cachoeira, Santa Cruz ou Currealinho, que seja em Óbido e lá em

Portel, mas eu acho interessante que nós fôssemos chamados para a sala de aula, sim (MESTRE MADUREIRA, 2021).

Cabe ressaltar nesse momento que a ERC Stella Maris conta com alunos do centro, da periferia, das fazendas, de comunidade tradicionais do município de Soure, de comunidades quilombolas do município vizinho Salvaterra, sem falar nas diversidades de gosto musical, de religiosidade, dentre outras. A relação próxima da escola a partir da experiência pessoal com a mesma proporciona maior estreitamento com as informações dessa natureza sobre o próprio perfil dos alunos e professores.

2.2 Ensino de música e dinâmica cultural/musical

Compreendendo a música enquanto produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que fazem parte da vida do homem e do meio em que está inserido (PENNA, 1990), é necessário levar esses aspectos em consideração no processo de ensino da música, uma vez que é estabelecida uma relação de identidade entre a música e o aluno, no caso.

Segundo Anne-Marie Green (1987), essa identidade cultural pode variar em função da idade e do meio social em que o aluno pertencer. Reconhecer e levar em consideração isso pode facilitar a abordagem do processo de educação musical.

É necessário, portanto, darmos maiores oportunidades para os alunos exporem suas experiências musicais e tentarmos entender mais esses alunos a partir do significado que eles encontram nas suas escolhas musicais, levando sempre em consideração o dinamismo que a sociedade está inserida.

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas [...] Agimos constantemente como se nossos alunos sobre música nada soubessem, buscamos ensiná-la continuamente, mal permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos nossos (SOUZA, 2004, p. 9).

Constata-se, portanto, que é imprescindível que haja o compartilhamento de experiências musicais, a fim de que o ensino de música ganhe sentido aos alunos. Souza (2004) defende que a formação de professores deve usufruir mais

intensamente dos benefícios éticos e epistemológicos de uma educação musical entendida como uma prática social, de modo que o aprendizado encontre ressonância na vida dos alunos.

Se apropriar de gêneros presentes na vivência e nas experiências de percepção musical das crianças e jovens é uma importante estratégia no processo de musicalização nos ambientes formais de ensino. Além de ser uma importante estratégia de resgate e valorização da cultura daquela região ou daquele grupo social.

Musicalizar, em termos gerais, consiste em fazer dominar conscientemente os elementos musicais. Consiste ainda em possibilitar que esse domínio consciente seja sentido com o próprio corpo, configurando assim uma estratégia bastante interessante e envolvente com os alunos, possibilitando potencialmente resultados positivos no processo de musicalização.

Segundo Bréscia (2003), as atividades de musicalização colaboram para que a criança conheça melhor a si mesma e exerça maior domínio sobre seu próprio corpo e com isso contribuem qualitativamente com a construção do conhecimento. Além disso, estimula o gosto musical, favorece a criatividade, a imaginação, a socialização, afetividade e favorece a integração social do indivíduo.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) descrevem que com a Educação Musical, na sucessão do canto orfeônico da década de 1930, o ensino de música ganha outro enfoque, em que:

Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar culturas (BRASIL, 1997, p. 23).

Partindo do pressuposto de que o processo do ensino de música deve levar em consideração a vivência e experiências dos alunos, é preciso entender que dentro deste processo educativo estão os desafios dos próprios alunos ao aprenderem música, de refletirem sobre a realidade e sua relação como o mundo e sobre a relação desse mundo com os diferentes tipos de realidade (SOUZA, 2004).

Os desafios são enfrentados também pelos professores na tentativa de dar conta de abordar todos esses aspectos no processo de educação musical, muitas vezes sem contar com a formação necessária e a estrutura adequada em sala de

aula. Abrir mão de suas próprias verdades e entender a possibilidade da verdade do outro por si só é um grande desafio que é posto neste espaço de troca e interação que deve ser o ensino de música.

Tenho desafiado os professores a pensarem em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais. Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos (SOUZA, 2004, p. 9).

Trata-se, portanto, de um grande debate que tem que ser feito dentro e fora da escola acerca do processo de ensino e aprendizagem de música e da proposta pedagógica, que envolve as questões curriculares que são determinadas. As decisões deliberadas devem, portanto, atender às questões relevantes sobre a vida dos alunos e às transformações sociais em questão.

A realidade do currículo escolar, a forma-conteúdo no processo de ensino-aprendizagem musical, não está ampliando as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola, deixando de representar um espaço que permita a nós, alunos e professores, pensar o espaço real e desvendar as complexidades da música como fato social (SOUZA, 2004, p. 10).

Ainda segundo Souza (2004, p. 10),

pensar na educação musical, nessa perspectiva, parte da consciência da época em que vivemos, significa pensar também nos alunos que estão em sala de aula como sujeitos desse contexto histórico-cultural complexo e dinâmico.

Esses alunos como ser social, por sua vez, possuem suas individualidades. Fazem parte de uma geração que já nasce em uma sociedade dinâmica, em constantes transformações e com possibilidades variadas de vivências, inclusive musicais. Esse cenário, aliado ao acesso muito rápido à informação, nos coloca imersos em um grau considerável de complexidade.

É fundamental, portanto, sermos mais flexíveis enquanto professores em relação aos estereótipos que criamos e julgamos mais adequados com base em nosso juízo de valor. O ensino de música ainda guarda muito resquício de métodos

de ensinos tradicionais e ainda está tomado de uma forte referência assentada na música ocidental.

Isso faz com que, sem talvez nos dermos conta, criemos resistências ao novo, o que pode gerar conflitos no próprio processo de ensino de música no que se refere ao compartilhamento de vivências já referido.

Na etnomusicologia, por exemplo, até certo tempo os etnomusicólogos tinham a música ocidental exclusivamente como referência.

Os etnomusicólogos de antes de 1950, geralmente provenientes de uma cultura que colocava a música erudita Ocidental automaticamente em uma categoria separada e superior, [...] olhavam com suspeita a música cujos contextos e formas de transmissão eram novos, resultados de mudanças culturais. (NETTL, 2005, p. 469).

Em sua pesquisa, Nettl (2005) constatou a resistência de alguns de seus colaboradores de pesquisa em relação à aceitação de mudança musical em seu grupo social, como no caso do professor de música persa que ao final admite que infelizmente muita coisa está mudando em benefício da própria sobrevivência da música de seu povo. Isso reforça o que estamos abordando em relação à necessidade de estarmos atentos ao dinamismo das mudanças sociais e culturais.

Ainda em seu estudo, Nettl (2005) constatou que as quatro culturas que pesquisou tem entendimentos diferentes sobre o que de fato é mudança musical, embora, tenham demonstrado o desejo pela mudança, tendo em vista que a sociedade muda. Afinal, uma sociedade quando muda, passa a se reconhecer nessa nova condição e, neste caso, a música não está blindada a esse efeito.

Em relação à música, Nettl (2005) relata ter a impressão de que quanto mais radicais forem as mudanças em um estilo musical, mais significativos são esses fatores que garantem a continuidade.

O que podemos inferir com base no que foi tratado aqui neste trabalho é que a música, enquanto produto cultural, estará em constante processo de mudança face ao dinamismo da sociedade. Portanto, o ensino de música deve levar em consideração essa variável e, sobretudo, a complexidade dessas dinâmicas e das individualidades do ser social.

2.3 As contribuições da música na formação do ser e sua potencialidade de transformação social.

Como já foi referido neste trabalho, não se pretende nessa pesquisa fazer um aprofundamento da matéria acerca dos benefícios da música, a fim de validá-la como ciência, embora esse reconhecimento seja ainda necessário, inclusive nas escolas e na própria academia.

O que se pretende é fazer uma abordagem sobre algumas contribuições que a música proporciona ao desenvolvimento do ser social por ser ela mesma um fato social. Sendo a música um próprio produto cultural, pode ela mesma ser propositiva das mudanças da realidade social, uma vez que propicia a reflexão da realidade em torno dos indivíduos.

Essa abordagem, por sua vez, justifica e reafirma a importância de políticas públicas que assegurem a música no currículo da educação básica, de modo a colaborar com a formação do ser, sobretudo em se tratando de uma região como o Marajó, onde a pesquisa foi desenvolvida, que tanto necessita que sua sociedade reflita sobre sua própria realidade e seja transformadora, a ponto de mitigar várias de suas mazelas sociais.

Portanto, se por um lado falar de contribuições da música como o aumento do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos pode parecer óbvio e elementar demais, haja vista que todo conhecimento contribui com a cognição, abordar essa temática em uma pesquisa desenvolvida no Marajó, cuja população ocupa lamentavelmente as piores taxas de desenvolvimento humano e em que umas das variáveis dessa realidade está justamente relacionada aos índices da educação, essa abordagem ganha um destaque infinitamente maior.

À primeira vista parece um enorme contrassenso ser a música um elemento facilitador do aumento da capacidade cognitiva e sendo a região marajoara carregada de rica musicalidade e isso não ser aproveitado nos ambientes formais de ensino.

2.3.1 Desenvolvimento Cognitivo e das Inteligências Múltiplas a partir da Música.

Como já é comprovado, a música tem fundamental importância na história da humanidade, visto que o universo é carregado de sonoridade e a própria estrutura orgânica do ser humano é carregada de sons. A percepção sonora e musical da

criança pode ocorrer desde a gestação, quando os batimentos cardíacos da mãe, o sangue fluindo nas veias e a respiração começam a compor o universo sonoro da criança e seu contato com o ritmo (JEANDOT, 1997; BRITO, 2003). O contato da música ainda na gestação já era utilizado inclusive na Grécia Antiga, pois já se acreditava na capacidade da interferência da música na formação da personalidade do indivíduo.

Para Vygotsky (2005) a música é uma linguagem artística fundamentada culturalmente e impregnada de valores e significado para os sujeitos pela sua vivência e, portanto, é uma prática social bastante presente na interação entre os indivíduos. Dessa maneira, a música possibilita a apreensão do mundo à volta do sujeito e esse contato com o outro desencadeia um processo de comunicação e ampliação dos conhecimentos dentro dos contextos sociais que estão imersos.

Considerando o que Penna (1990) diz a respeito do processo de musicalização ser desenvolvido a partir das vivências dos alunos e considerando o que Vygotsky (2005) reitera sobre a música estar presente na vivência dos indivíduos e ampliar o conhecimento sobre a realidade do meio social que estão inseridos, podemos dizer que a música guarda em si uma capacidade enorme de melhoria do desenvolvimento cognitivo e que isso pode ser potencializado nos ambientes formais de ensino.

Para Barreto (2000) o conhecimento da linguagem musical ativa e potencializa o desenvolvimento cognitivo. Esse conhecimento musical estimulado através do processo de musicalização é construído a partir das vivências dos indivíduos. Além disso, música funciona como um ativador de diversas regiões do cérebro e gera, dentre outros benefícios, o aumento da capacidade de concentração e o equilíbrio emocional.

Gainza (1988) ressalta que a música na escola visa contribuir com a formação do ser e reitera que devido as atividades de musicalização proporcionarem o equilíbrio emocional já elucidado e o alívio de tensões, elas oferecem vários benefícios à saúde e à qualidade de vida dos alunos.

Muitos são os benefícios já comprovados que a música oferece ao desenvolvimento das crianças e que impactam positivamente das suas relações sociais e pessoais.

No campo intelectual, incontáveis são os resultados positivos que demonstram a eficiência da música no desenvolvimento das

crianças. O aumento da capacidade de aprendizagem nas crianças, segundo pesquisas, é superior em até 60%, quando estimuladas pelo convívio musical, e representa avanço significativo em suas vidas, propiciando-lhes maiores conquistas futuras no âmbito das relações sociais, econômicas, pessoais e interpessoais. (KRZESINSKI; CAMPOS, 2006, p. 118).

Esses notáveis benefícios da música, sobretudo com o desenvolvimento cognitivo, notabiliza a importância da música nas escolas e aponta para essa necessidade.

Cada vez mais, as escolas utilizam a música como um recurso pedagógico para alfabetizar seus alunos. A música atrai e envolve os alunos, serve de motivação, eleva a auto-estima, estimula áreas do cérebro, desenvolve a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de concentração, o raciocínio lógico, a socialização e a expressão corporal. (KRZESINSKI; CAMPOS, 2006, p. 118).

Para Bréscia (2003), além da música possibilitar o autoconhecimento e o conhecimento do outro, ela também possibilita melhorias na concentração, eleva o desempenho na aprendizagem de matemática, na leitura e outras habilidades linguísticas.

Como o ritmo é um dos primeiros parâmetros da música percebido pelo ser humano ainda no ventre materno, cuja sonoridade orgânica já compõe esse universo sonoro (JEANDOT, 1997; BRITO, 2003) e segundo o pensamento de teóricos da educação musical como Orff, o ritmo pode ser um dos primeiros parâmetros a ser trabalhados com as crianças em sala de aula e a partir dele pode ser apreendido muitos aspectos do repertório musical que já conhecem de suas vivências, como sugere Penna (1990).

Segundo o pensamento de Orff, o ritmo é o primeiro elemento musical a ser trabalhado. Parte-se então da palavra, que age como célula geradora do ritmo. Pela recitação de palavras, frases, rimas, descobre seu ritmo aí contido, pelas próprias inflexões da linguagem (Orff 1970 *apud* ZAGONEL, 1984, p. 29).

Como é conhecida a falta de infraestrutura, sobretudo nas escolas públicas do Brasil, uma proposta acessível, viável e democrática de se trabalhar o ritmo é através do próprio corpo como primeiro instrumento de percussão. Dessa maneira, formas rudimentares de produção sonoras utilizadas pelos nossos ancestrais como

palmas, batidas de pés e estalos de dedos passam a ser meios das crianças experimentarem sons, sistematizarem ritmos e (re)conhecerem seu próprio corpo como instrumento que produz sonoridade (KRZESINSKI; CAMPOS, 2006).

Em relação ao aspecto cognitivo, o pesquisador Howard Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, que é evidenciado pelas múltiplas competências que os indivíduos utilizam para a resolução de problemas (GARDNER, 1995, 1999).

Anda segundo o pesquisador, o conceito de inteligência se define como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 1999, p. 47).

Dentre as inteligências múltiplas teorizadas por Gardner (1995) está a inteligência musical, que pela sua natureza está associada e pode estimular as demais inteligências. As inteligências definidas inicialmente são: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, físico-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

É oportuno, nesse momento, discutirmos brevemente sobre algumas maneiras que podemos inferir de como a música pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das inteligências múltiplas teorizadas do Gardner (1995):

- a) Já foi elucidada a importância do uso do corpo como instrumento nas atividades de musicalização. Porém, para um trabalho dessa natureza, é necessário que as crianças conheçam primeiramente a si próprias, de modo que elas possam conhecer e explorar as mais variadas formas de produção sonora utilizando o corpo. Dessa forma, trabalha-se tanto a inteligência físico-sinestésica quanto a inteligência intrapessoal.
- b) Devido as atividades musicais serem, em geral, um trabalho coletivo, necessário se faz a escuta e a espera pelo outro, além da obediência de regras que possam assegurar um trabalho rítmico e harmônico. Assim, é possível ser desenvolvida a inteligência interpessoal.
- c) Com o trabalho da métrica, técnica indispensável para padronização rítmica, trabalha-se as questões de tempo e matemática em relação aos valores das pausas e das figuras musicais, compassos, células rítmicas etc. Com todas essas atividades, pode-se desenvolver a inteligência lógico-matemática.

d) Com a possibilidade que a música oferece do desenvolvimento da linguagem e melhora da fala, pode-se desenvolver a inteligência linguística.

e) A técnica de produção sonora através do corpo necessita do domínio do espaço para a execução dos movimentos e, considerando as atividades de lateralidade e motricidade desenvolvidas por essas atividades musicais, é possível desenvolver a inteligência espacial.

Todas essas técnicas descritas corroboram evidentemente para o desenvolvimento de habilidades e competências da inteligência musical, uma vez que todas as atividades convergem para atividades que envolvem os elementos e parâmetros musicais.

É interessante ressaltar que todas essas atividades podem ser perfeitamente desenvolvidas com a participação e interação de toda a equipe que compõe a escola como alunos, professores, técnicos, pedagogos, porteiros, serventes, além da própria família dos alunos. O envolvimento de todos esses atores é extremamente relevante para o sucesso da proposta pedagógica, além de poder contribuir para a melhoria das relações de trabalho e do ambiente escolar como um todo.

2.3.2 A Música como instrumento de educação inclusiva.

Historicamente, tudo o que fugia aos padrões criados em geral pelos que representam a maioria nos grupos sociais sempre foi visto com estranhamento. No que se refere às pessoas com alguma deficiência, por exemplo, estas sempre recebiam esse olhar carregado de estranhamento pelas pessoas que, em tese, compõem os grupos majoritários (KAUCHAKJE, 2003).

Numa sociedade em que há acentuada desigualdade social, os direitos das pessoas que fazem parte da minoria, tais como os surdos, tendem a ser reiteradamente desrespeitados. A desigualdade social potencializa outras formas de injustiça social, como as baseadas na diferença.

As denominadas minorias (mulheres, homossexuais, surdos, pessoas com deficiência visual, cadeirantes, negros, índios, idosos, crianças, entre outros recortes e cruzamentos das categorias de gênero, etnia, geração) assim são consideradas porque trazem inscrito nos corpos algum atributo identificado como diferente e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder, embora possam manifestar, por meio de sua organização, o poder social. (KAUCHAKJE, 2003, p. 63-64)

No caso das pessoas surdas, por exemplo, estas eram desprezadas na Antiguidade e até mesmo assassinadas, jogadas de penhascos, excluídas (SILVA; NEMBRI, 2008).

Segundo Silva e Nembri (2008, p. 19),

“Na antiguidade, passando pelos gregos, pelos romanos e pela igreja, de Santo Agostinho até a Idade Média, os surdos eram considerados seres inferiores e, portanto, não tinham chance de “salvação””.

Tempos mais tarde, ao observarmos a relação surdo e sociedade constata-se que as pessoas surdas eram enviadas aos asilos, de acordo com o que preconizava o paradigma da institucionalização (SASSAKI, 2012).

Essa análise histórica é importante e oportuna, pois esses eventos constituem e influenciam as concepções da atualidade. Hoje, convivemos ainda com alguns mitos que são reflexos desse contexto histórico. A exemplo da surdez, ainda persiste a concepção de que o surdo é incompatível com música.

Trata-se, portanto, de um preconceito que precisa ser discutido, sobretudo no ambiente escolar, haja vista que a legislação preconiza a inclusão das pessoas com deficiência nas turmas regulares da escola. É preciso deixar evidente que é possível o ensino de música para surdos e assim superar o pensamento equivocado de que música e surdez não combinam. Ora, sabemos que o preconceito é oriundo de um pré-conceito e, como todo conceito prévio, está isento de conhecimento de causa. Assim, é necessário levarmos informações consistentes às pessoas, a fim de superarmos esses estigmas, inclusive à própria pessoa surda.

A palavra preconceito sofreu várias modificações de significado através dos tempos, até adquirir sua matriz emocional atual, referindo-se a estado de ânimo favorável ou desfavorável que acompanha um juízo prévio sem fundamentos. (BOTELHO, 2010, p. 24)

O estigma e o preconceito fazem parte de nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias – mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados, e assim por diante – que são recebidas com pouca ou muita ressalva. (BOTELHO, 2010, p. 26).

Pesquisas revelam que pessoas surdas sentem vibrações em regiões cerebrais que os ouvintes utilizam para ouvir. Assim, ao contrário do que muitos pensam, já é confirmado que podem e conseguem sentir as vibrações sonoras, elevando a autoestima e melhorando a compreensão de um mundo que se comunica basicamente através da sonoridade.

As descobertas sugerem que a experiência que os surdos têm quando, “sentem” a música é similar à experiência de ouvir música para outras pessoas sem essa condição. A percepção das vibrações musicais pelos surdos é tão real quanto seu equivalente sonoro por serem ambos processados na mesma região do cérebro, afirmou Dr. Dean Shibata, professor de radiologia na Universidade de Washington e autor do estudo. (Fonte: Sociedade de Radiologia da América do Norte, 28/11/2001)⁵

Essa descoberta sugere que a música pode provocar as mesmas experiências e, portanto, as mesmas sensações tanto em ouvintes quanto em surdos e, portanto, pode oferecer a essas pessoas os mesmos benefícios que a música pode oferecer aos ouvintes. Isso significa uma revolução e o rompimento de estigmas criados em relação à surdez.

Nadir Cervellini Haguiara (2003), em sua obra intitulada “A musicalidade do Surdo: Representação e estigma” ressalta a importância da música como forma de comunicação que possibilita a todo ser humano expressar suas emoções, o que vem beneficiá-lo no seu desenvolvimento intelectual e mental.

É importante dizer que assim como os ouvintes não são iguais, os surdos também não são. Com isso, nem todos os surdos são pré-dispostos à música. Há surdos também que não apresentam sensibilidade à música. É necessário entender que apesar de os surdos apresentarem cultura própria, os surdos não são iguais, diferem entre si.

Não se trata em nenhum momento de negar os aspectos intrínsecos das especificidades da surdez, ou ainda, de sermos ingênuos, a ponto de menosprezar as características singulares que dificultam o desenvolvimento do indivíduo ou nele interferem. Trata-se antes de investir pedagogicamente em suas potencialidades. (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 30)

⁵ CÉREBROS de surdos se adaptam para ‘sentir’ a música. **Emedix**. 28 nov. 2001. Disponível em: <http://www.emedix.com.br/not/not2001/01nov27neu-uw-bod-surdez.php>. Acesso em: 10 mai. 2020.

Contudo, o sujeito surdo deve ter todas as chances de uma vida musical ampla que garanta o desenvolvimento de sua sensibilidade musical. Nesse aspecto o surdo, em geral, não é estimulado a ter uma vivência musical. O surdo precisa viver em um ambiente que possibilite condições de explorar e descobrir sua musicalidade. Nesse processo, o surdo é extremamente prejudicado, uma vez que seus pais geralmente não os colocam em contato com a música por desconhecerem que esta pode ser percebida ainda que por um indivíduo surdo.

A vivência cultural é bastante relevante e deve ser observada cuidadosamente no processo de musicalização, a fim de que seja auferido o devido sentido ao ensino de música e seja demonstrada a função social que a música carrega. Assim, uma das formas bastante recomendadas por teóricos é do ensino de música utilizando cantigas de roda e diversas músicas que fazem parte do cancionário popular.

O folclore é frequentemente valorizado como material para educação musical, principalmente junto a crianças. Orff utilizou não apenas canções infantis tradicionais – que considerava carregadas de “tesouros acumulados” [...] – mas também rimas, provérbios, adivinhas e outros materiais folclóricos (PENNA, 1990, p.64).

Entender a música como elemento de letramento do indivíduo e, portanto, de apreensão do mundo requer que saibamos utilizá-la de modo que seja percebida sua utilidade e sua contextualização com o mundo real e com a vivência de quem é submetido ao processo de musicalização. Respeitar as diferenças implica necessariamente em entender a natureza dessa diferença, conhecer suas especificidades e potencializar suas capacidades, a fim de que haja reflexão e melhor aproveitamento do processo.

De modo geral, partindo do pressuposto que Bréscia (2003) descreve de que as atividades de musicalização possibilitam que as crianças conheçam melhor a si mesmas e passam a desenvolver a efetiva consciência corporal e de movimentação, fazendo com que a comunicação com o outro seja facilitada, podemos dizer que essas atividades podem contribuir significativamente com o processo de inclusão dentro do ambiente escolar e fora dele.

Essa conexão entre a música e o movimento a partir da expressão corporal além de ser extremamente relevante para o desenvolvimento psico-motor-social das crianças, pode contribuir, sobretudo, com aquelas crianças que apresentam

problemas psicomotores, de inibição, de debilidade e instabilidade. (AGNOLON; MASOTTI, 2016).

Esses benefícios advindos dessa relação da música e expressão corporal possibilita inclusive a ampliação das potencialidades das crianças, bem como a melhoria de sua capacidade de adaptação. (CHIARELLI; BARRETO, 2005). Isso tudo vem a favorecer e facilitar o processo de inclusão a partir da música.

Abordar essas questões relacionadas à inclusão é de fundamental importância, uma vez que temos um arcabouço de legislações extenso no Brasil que assegura direitos aos indivíduos, traça diretrizes, cria normas e parâmetros a serem seguidos em relação às políticas educacionais, mas que não são atendidos em plenitude. Essa situação de falta da garantia plena de direitos é ainda mais acentuada em relação às pessoas com deficiência.

3 O ENSINO DE MÚSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA

3.1 Legislação brasileira sobre ensino de música

Há muito tempo o ensino de música nas escolas brasileiras tem se mostrado um movimento presente e que vem se desenvolvendo. Desde o século XIX, decretos são emitidos reformulando os ensinos primários e secundários de modo a institucionalizar o ensino de música (BRASIL, 1854, 1890).

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende:
 A instrucção moral e religiosa,
 A leitura e escripta,
 As noções essenciaes da grammatica,
 Os principios elementares da arithmetica,
 O systema de pesos e medidas do municipio.
 Póde comprehender tambem:
 O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,
 A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,
 Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,
 Os principios das sciencias phisicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida,
 A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854).

Ainda sobre o ensino de música, o art. 84 do referido decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, ainda reforçava que:

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa (BRASIL, 1854).

Mais tarde, na década de 1930, o canto orfeônico de Villa Lobos se mantém no ensino de música nas escolas, o que anos mais tarde passou a constituir a educação musical (BRASIL, 1998).

O canto orfeônico passou a ser regulamentado pelo Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946, que além de reformular o ensino do canto orfeônico também dispunha sobre a formação dos professores de Música no Brasil (BRASIL, 1946).

O Canto orfeônico, porém, foi extinto com a promulgação da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e deu origem ao que ficou denominado como Educação Musical (BRASIL, 1961).

Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60 (BRASIL, 1997, p. 22).

Décadas mais tarde, com a criação da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes de bases para o ensino de 1º e 2º graus (segunda LDB), o que era educação musical passou a se denominar Educação Artística, fazendo com que a música fosse integrada ao ensino de outras artes, como a cênica e a plástica (BRASIL, 1971).

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971) (BRASIL, 1971).

Com isso, o ensino de música de forma específica passou a ser mais enfraquecido a partir da concepção do profissional polivalente que ficou subentendido com a criação da LDB de 1971.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte (BRASIL, 1997, p. 24).

Com a promulgação da LDB de 1996, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que era educação artística passou a ser ensino de arte, sendo incluído como componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996). Porém, essa concepção do profissional polivalente do ensino de arte continuou sendo reforçada, em certa medida, devido à falta de definição clara da formação específica do profissional.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

A lei nº 11.769/2008, portanto, promulgada no dia 18 de agosto de 2008, sinalizava como um marco decisivo e histórico em relação a esse impasse, uma vez que tornou o ensino de música obrigatório na educação básica brasileira ao acrescentar o § 6º ao art. 26 da LDB/1996 (BRASIL, 2008). Isso representou um significativo avanço para a educação musical específica, uma vez que minimizou as distorções havidas em função da existência polivalente nos currículos acerca do ensino de arte.

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR). (BRASIL, 2008).

No entanto, é bem verdade que a lei nº 11.769/2008 também não deixou estabelecido com clareza a questão da formação específica do profissional, o que possibilitou ainda na prática o ensino de música realizado através de projetos e por profissionais não licenciados na área, bem como ainda uma prática polivalente do ensino de artes. Contudo, esta lei se consolida como um marco na história da institucionalização do ensino de música na educação brasileira, a partir das diversas discussões com a sociedade em geral, o estado e diversas organizações sociais. Aliás, esta lei é um produto de várias mobilizações da sociedade.

A promulgação da lei nº 11.769/2008 institucionaliza assim uma mudança organizacional considerável na educação básica brasileira, o que viria a exigir infraestrutura tanto física quanto de pessoal, mudanças nos projetos pedagógicos e nos currículos. A forma como essa mudança organizacional foi concebida até foi, em certa medida, de maneira adequada, como teorizam Jones (2010) e Lussier *et. al.*

(2010), uma vez que se deu a partir de grandes discussões e mobilizações de diversos atores sociais envolvidos com a questão como gestores, artistas, conselhos, ABEM e a sociedade em geral.

Contudo, algumas questões precisam ser levantadas e podem responder ao fracasso da referida lei, como: houve o empenho suficiente para a efetiva implementação dessa política pública? Foi feito um diagnóstico dos ambientes internos e externos para verificar a viabilidade da aplicação da lei? Houve o engajamento dos gestores da educação para a execução desta mudança organizacional?

Antes de implementar uma mudança organizacional dessa envergadura que traria consigo outras mudanças no sistema educacional brasileiro, era necessário ter um panorama da situação à época e saber por exemplo se o próprio sistema educacional dispunha de profissionais formados na área em número suficiente, se havia a possibilidade de abertura de concursos públicos para provimento de vagas dessa demanda, se as universidades que formam esses profissionais dispunham de projetos pedagógicos adequados às novas demandas, se as universidades formavam número de profissionais suficiente para dar conta da demanda, se as escolas dispunham de infraestrutura física para o ensino de música etc.

Após promulgada, a própria lei nº 11.769/2008 estabeleceu prazos para que as escolas se adequasse às novas condicionantes ao estabelecer em seu art. 3º que “Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei” (BRASIL, 2008). Porém, o que se observou na prática foi o não cumprimento deste dispositivo.

Embora este prazo para as escolas se adequarem às novas determinações tenha sido concedido, o Estado não deu conta de cumprir com o dispositivo legal que ele mesmo criou. Esse insucesso e outras variáveis acabaram culminando, de certa forma, na promulgação da lei nº 13.278, em 2 maio de 2016. Esta nova lei substituiu a lei nº 11.769/2008 e nela a música deixa de ser componente curricular obrigatório e o ensino de arte referido no §2º do art. 26 da LDB passou a incluir também as artes visuais, a dança e o teatro como componente curricular do ensino de arte, além da música.

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.

§ 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, 2016).

É importante também destacar que semelhante à lei nº 11.769/2008, a lei nº 13.278/2016 também definiu prazo para adequação às novas diretrizes. Porém, devido esse prazo também já ter se esgotado, cabe o seguinte questionamento: será que o Estado tem envidado os esforços necessários para atender à nova lei?

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

Se por um lado essas constantes mudanças no aspecto legal representam esse movimento do processo de institucionalização do ensino de música na educação brasileira, por outro elas também sinalizam para a maior ou menor importância que o Estado brasileiro trata esta questão e sobre a própria educação de modo geral, a partir de suas políticas públicas ou da ausência/ineficiência delas.

3.2 Mudança organizacional para a eficiência da implementação do ensino de música na educação básica como política pública.

A implementação de qualquer política pública, sobretudo por alteração na legislação, institucionaliza uma mudança organizacional que, como toda mudança, pode causar adesão ou resistência.

Uma ação dessa natureza exige, portanto, uma análise do ambiente com a finalidade de que sejam potencializadas as forças e minimizadas as ameaças e, desta maneira, amenizar as possíveis resistências e alcançar a eficiência da política pública (CARAPETO; FONSECA, 2014).

Embora as mudanças sejam um fenômeno que inevitavelmente afeta qualquer organização, seja por influência do ambiente externo, seja por uma demanda de seu ambiente interno, elas implicam necessariamente em tomada de decisões que podem conduzir as organizações ao sucesso ou ao fracasso (HITT, 2007).

No que se refere à implementação do ensino de música obrigatório na educação básica, embora a lei 11.769/2008, que alterou o art. 26 da LDB, tivesse sido resultado de muitas discussões e tivesse contado com o apoio de importantes organizações como a própria ABEM, a estrutura do Estado não estava adequada ou não envidou os esforços necessários para se adequar e assim atender à demanda que o Brasil passou a apresentar em todas as regiões.

Os licenciados em música não eram suficientes em muitas regiões do Brasil, a disponibilidade de abertura de vagas em concurso público não atendia à demanda reprimida, os concursos públicos ainda definiam em seus editais perfis para profissionais polivalentes para o ensino de arte, as escolas não possuíam infraestrutura adequada para o ensino de música etc. Esses aspectos têm sido objeto de estudos de diversos pesquisadores (BEINEKE, 2004; FIGUEIREDO, 2005; SANTOS, 2005; SOBREIRA, 2008).

Além disso, os cursos de licenciatura das universidades formavam profissionais polivalentes em arte, haja vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais que reformularam os cursos de educação artística só foram aprovadas em 2004, dando surgimento aos cursos de licenciatura em música, artes visuais, dança e teatro (BRASIL, 2004).

Contudo, para além da carência de ofertas de vagas para profissionais de música na educação básica, vários autores continuam atribuindo principalmente à precariedade das condições de trabalho como fator desmotivador desses profissionais se dedicarem na área da educação musical e que resulta na pouca presença de professores de música nas escolas (ÁLVARES, 2005; PENNA, 2002; PENNA, 2003; SOBREIRA, 2008; SOUZA, 2003; ABREU, 2008; BEINEKE, 2004; FIGUEIREDO, 2005; SANTOS, 2005; SOBREIRA, 2008).

Segundo Berge (2011), as organizações estão em constante processo de mudança devido ao cenário dinâmico em que estão inseridas, ainda que nem sempre isso seja percebido. Portanto, é necessário que os gestores e/ou os proponentes de políticas públicas assumam uma postura articulada e proativa de modo a oferecer as condições necessárias para o alcance dos objetivos institucionais pretendidos com a política pública. Do contrário, continuaremos assistindo aos fracassos ou a pouca efetividade das políticas públicas, a exemplo do que aconteceu com a lei nº 11.769/2008.

De acordo com Carapeto e Fonseca (2014), quanto maior a capacidade da organização de se antever aos eventos que possam influenciar as mudanças e quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais consolidadas e sustentáveis são essas organizações e maiores as chances dos objetivos pretendidos com a mudança obterem êxito. Isso impõe responsabilidade ainda maior a outras organizações que estão envolvidas nesse processo, como as próprias universidades que formam os profissionais para atuarem na educação e desenvolvem pesquisas que devem trazer à tona a problematização de questões de interesse da sociedade, de modo especial neste caso às questões voltadas às diretrizes educacionais e pedagógicas.

No caso do Marajó e de maneira ainda mais específica o caso do município de Soure, o Campus da UFPA localizado naquele município, Campus Universitário do Marajó-Soure, ofertou, em 2006, e portanto ainda antes da promulgação da lei nº 11.769/2008, o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música (UFPA/CEPS, 2006). Contudo, nenhum desses profissionais, formados em 2010, foi absorvido pelas escolas da região para trabalharem com o ensino de música até o prazo estabelecido pela própria lei nº 11.769/2008. Aliás, nenhuma prefeitura da região e nem o governo do estado do Pará ofertaram concurso público para provimento efetivo do cargo de professor de música em nenhum município do Marajó, apesar da obrigatoriedade do ensino de música com a promulgação da lei nº 11.769/2008.

Ora, se o objetivo principal com a aprovação da lei nº 11.769/2008 era o de tornar obrigatório o ensino de música na educação básica, é necessário fazer uma avaliação da implementação dessa política pública, a fim de se averiguar o motivo de seu objetivo não ter obtido sucesso. Cabe fazer o destaque de que historicamente fazer a avaliação das políticas públicas não fez e ainda não faz parte de uma cultura organizacional consolidada no Brasil.

Outra questão que cabe destaque é a descontinuidade de algumas políticas públicas. Isso perpassa, obviamente, por tomadas de decisões dentro da estrutura das organizações. A Universidade Federal do Pará, por exemplo, desde 2006 não ofertou mais nenhuma turma de música no Campus Universitário do Marajó-Soure, apesar do processo de nº 14.723/2009, instruído através do memorando nº 109, de 29 de maio de 2009, solicitar da Administração Superior da UFPA a continuidade da

oferta do curso de música, em atendimento à demanda da população manifestada formalmente através de abaixo-assinado.

As universidades são instituições de extrema importância nesse cenário de levantamento de demandas que subsidiam as políticas públicas, principalmente a partir do constante diálogo com a própria sociedade.

No que se refere às artes, a própria UFPA estabelece a valorização das dimensões artístico-culturais no processo de formação e a política de formação na UFPA incluem tal dimensão como princípio por entender que este campo compõe a educação integral da pessoa e por considerar que a formação profissional está indissociada da formação humana mais ampla, conforme está disposto no próprio PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025 da UFPA.

A valorização das dimensões artístico-culturais no processo de formação profissional em nível superior. A política de formação na UFPA orienta-se por princípios que extrapolam a dimensão técnica e incluem a dimensão artístico-cultural, pois se entende que investimentos neste campo compõem a educação integral da pessoa, pois que a formação profissional é indissociada da formação humana mais ampla. Nessa perspectiva, a dimensão artístico e cultural da formação de modo algum pode ser entendida ou inserida como periférica ou em caráter complementar. Tal dimensão está na base dos processos inventivos que subsidiam a (re)criação permanente de práticas, possibilitando inovações no campo profissional e social. Este é um aspecto fundamental em um mundo configurado pela impermanência. (UFPA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025, 2016, p. 66)

No caso de Soure, que possui um Campus da UFPA que já havia ofertado uma turma de música em 2006 em regime de flexibilização com o Campus de Belém, nem mesmo através do PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foram ofertadas novas turmas de música para atender essa demanda da falta de professores com formação na área.

Outro importante Programa criado que proporcionou a expansão das Universidades Federais foi o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e cujo principal objetivo era o de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Programa foi instituído em reconhecimento ao papel estratégico das universidades – em especial do setor público – para o desenvolvimento econômico e social. Contudo, esta foi mais uma oportunidade que

não foi aproveitada de modo a se utilizar as vagas em concurso para docentes disponibilizadas pelo REUNI para a UFPA implantar o curso de música no Campus de Soure com quadro próprio de docentes.

O insucesso do dispositivo da lei nº 11.769/2008, embora esta tenha dado um prazo para adequação às suas exigências, resultou, de certa forma, na promulgação da lei nº 13.278/2016, que altera novamente o disposto no art. 26 da LDB e onde a música deixa de ser componente curricular obrigatório e passou a compor junto com as artes visuais, a dança e o teatro o ensino de arte da educação brasileira (BRASIL, 2016).

Nota-se que as escolas têm adotado maior adesão pelas demais linguagens artísticas que não à música, sobretudo as artes visuais e cênicas. Além da questão já elucidada referente à inclusão no quadro dos professores de profissionais de arte polivalentes (PEREIRA *et al.* 2014). Esta última, por sua vez, é uma cultura que precisa ser refutada.

Para Carapeto e Fonseca (2014) e Lussier *et al.* (2010), é necessário mudança na cultura organizacional, precedida de mudança nas pessoas, para que as mudanças que representem a criação de uma cultura de melhoria nas organizações tenham o devido sucesso em sua implementação. No caso específico do ensino de arte, isso envolve o comprometimento desde os proponentes das políticas públicas até os gestores das escolas, secretários de educação, governadores, prefeitos e demais autoridades com responsabilidades e que tem a prerrogativa de levantar e atender demandas específicas.

Segundo Pereira *et al.* (2014), ainda é recorrente a publicação de editais para processos seletivos com o perfil de Educação Artística ou Arte, ao invés da exigência da formação nas áreas específicas de música, artes visuais, teatro ou dança, além da exigência de poucas referências da área de música ou educação musical nas bibliografias dos conteúdos programáticos exigidos nos editais e planos de concursos.

Observa-se, portanto, que o sucesso da implementação de qualquer política pública depende necessariamente de um engendrado processo de tomada de decisões, pois são estas que culminarão no sucesso ou fracasso da política pública. É desse processo de tomada de decisão que resultam as escolhas que determinam as mudanças organizacionais. Por conta disso, Jones (2010) enfatiza a importância dos gestores aprenderem formas novas e mais eficazes de agir dentro de seus

ambientes. No caso em questão, isso envolve a expertise dos legisladores em legislar, dos secretários estaduais e municipais de educação em seus planejamentos, sobretudo na publicação de editais que colaborem com a efetividade das políticas públicas educacionais implementadas, dos diretores de escolas na hora de demandarem suas necessidades para abertura de concursos etc.

Quando a mudança organizacional é implementada, é necessário que haja mecanismos de controle para viabilizar a realização das novas ações e acompanhar os novos comportamentos, pois, segundo Carapeto e Fonseca (2014), o controle permite medir e acompanhar as melhorias. Porém, é imprescindível que haja mudança na cultura organizacional para o sucesso do processo. Trata-se, portanto, de complexos modelos mentais que precisam ser examinados, a fim de que a organização se ajuste à realidade e aperfeiçoe seu processo de tomada de decisão.

A criação de uma cultura de melhoria numa organização não é um processo instantâneo. Implica mudar mentalidades, hábitos, técnicas e adquirir novos conhecimentos. A chave para o êxito reside na liderança. É aos líderes que cabe apoiar estas iniciativas e aderir aos seus princípios, afetando os recursos necessários e mantendo uma participação ativa no projeto (CAPARETO;FONSECA, 2014, p. 400).

Com isso, podemos inferir que a falta de efetividade do cumprimento da lei nº 11.769/2008 e sua posterior revogação, deve-se também, entre outros fatores, à falta de acompanhamento da implementação da política pública e da própria cobrança da sociedade em relação ao atendimento dessa demanda tão legítima no contexto da sociedade brasileira, cuja cultura é permeada de intensa musicalidade.

Fischer (2002) destaca que devido o processo de mudança envolver pessoas, comportamentos e cultura organizacional, é inevitável a tendência de alterações nas relações de poder. Essas alterações podem inclusive culminar na reestruturação organizacional, ou, no caso em tela, na promulgação de novos dispositivos legais, semelhante ao que aconteceu com a promulgação da lei nº 13.278, em 2 maio de 2016, que alterou o que estava disposto na lei nº 11.769/2008 em relação à obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Segundo Brito *et al.* (2001), essa possibilidade de abalo das relações de poder é estabelecida através das interações sociais e podem consolidar novas normas. Não se trata, no entanto, de criar algum tipo de hierarquia entre as linguagens artísticas, mas de provocar reflexões sobre como essa relação tem

reverberado historicamente na educação brasileira no que se refere exclusivamente ao ensino de arte.

Fica evidente que apenas dispor de dispositivos legais ou qualquer outro marco regulatório não é suficiente para garantir uma política pública. Além disso, apenas assistir às sucessivas mudanças dessas legislações e aos fracassos na implementação de algumas políticas públicas não vai resolver os problemas. Dito isso, é necessário fazer uma reflexão sobre o que está causando esses fracassos. É necessário fazer avaliação dessas políticas públicas. Afinal, os problemas que nos deparamos lá na ponta do processo, no caso nas escolas, são estruturais e precisam ser debatidos.

Nesse sentido, pesquisas, artigos, dissertações e teses que discutirem esses assuntos podem colaborar significativamente com a efetividade e a criação de políticas públicas tão necessárias para a sociedade como um todo.

4 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA STELLA MARIS

4.1 Breve Histórico da Escola.

A escola foi fundada em Soure no dia 21 de fevereiro de 1959 pelos padres Agostinianos Recoletos inicialmente como o nome Colégio Stella Maris. Na época, o Bispo da prelazia do Marajó que fundou e doou o prédio onde a escola funciona era Dom Gregório Alonso Aparício (1894-1982) e entregou a direção à Congregação das Irmãs Agostinianas Missionárias. Essa Congregação possui sede em Madri (Espanha) e, no Brasil, em São Paulo (SP) e se fazem presentes e atuantes em vários lugares da Amazônia há mais de 60 anos.

Figura 8 – Bispo Prelado do Marajó Dom Gregório Alonso Aparício.



Fonte: Acervo da escola Stella Maris (2022)

No início de sua fundação, a escola tinha como objetivo o ensino religioso e o ensino primário às crianças em vulnerabilidade social, dentro dos parâmetros estabelecidos pela legislação da época e observando os princípios da solidariedade humana.

Em 1966, a escola realizou convênio com a então Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Pará e passou a ser denominada E. R. C Instituto Stella Maris (Escola em Regime de Convênio), fortalecendo ainda mais sua atuação com base nas diretrizes de ensino da legislação brasileira, porém, ainda estava restrito ao ensino primário.

Contudo, com o crescimento da população e da demanda da região, foi implantado, em 1982, o Ensino Fundamental, que à época correspondia ao ensino de 1ª a 8ª séries.

Em 1998, com a municipalização do ensino implantada através da resolução nº 705, de 12/12/1998, o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, atualmente 1º ao 5º ano, passaram a ser de responsabilidade da prefeitura municipal de Soure, através de sua Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Já o ensino de 5ª a 8ª séries, atualmente 6º ao 9º ano, continuou sob a responsabilidade do Governo Estado do Pará.

Por muitos anos, alunos, egressos e pais de alunos cobravam que a E. R. C Instituto Stella Maris ofertasse a continuidade dos estudos a nível de Ensino Médio, dado o reconhecimento que a escola tinha e devido o município de Soure possuir na época apenas uma escola de Ensino Médio, a Escola Estadual de Ensino Médio “Profª Edda de Souza Gonçalves”, que já não atendia toda a demanda da região. Com isso, através do envolvimento de diversos atores sociais com o mesmo objetivo, foi implantado o Ensino Médio na escola Stella Maris no ano de 2009, sob a responsabilidade do Governo do Estado do Pará - SEDUC.

Esse engajamento de diversos atores sociais no sentido da escola também poder ofertar o Ensino Médio reforça o sentimento de pertencimento e as relações afetivas que vão sendo construídas com quem, em algum momento, integra àquela comunidade escolar. Esse sentimento se perpetua entre alunos, pais de alunos, professores, técnicos, gestores e demais profissionais que trabalharam e ainda trabalham na escola.

Esse sentimento foi vivido por este próprio pesquisador enquanto aluno da escola, que concluiu seu ensino fundamental na escola Stella Maris no ano de 1998, mas no ano seguinte teve que mudar de escola, devido naquele momento ainda não ser ofertado o Ensino Médio.

Minha mãe, ex-professora da escola Stella Maris e na época coordenadora do SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do

Pará, Subsede Soure, participou ativamente do processo de implantação do Ensino Médio na escola Stella Maris no ano de 2009, do qual também participei voluntariamente na assessoria técnica de elaboração de documentos.

Falar da E.R.C Instituto Stella Maris requer falarmos dessas relações afetivas estabelecidas. Nessa escola muitos profissionais trabalharam a vida toda e nela se aposentaram. Outros cumprem os requisitos para se aposentarem e ainda continuam exercendo suas funções enquanto a legislação permite. A maioria dos professores que lá atuam e demais funcionários também são ex-alunos da escola. A diretora atual é a mesma diretora quando eu concluí o ensino fundamental em 1998, ou seja, já são quase três décadas à frente da direção da escola.

Isso tudo evidencia a notoriedade e prestígio que a escola possui diante da sociedade de Soure. Os munícipes tanto de Soure quanto da cidade vizinha Salvaterra, de onde também têm muitos alunos matriculados, reconhecem a importância que a escola tem na região.

Hoje, a escola Stella Maris conta com aproximadamente 1.600 (hum mil e seiscentos) alunos matriculados do ensino fundamental I ao Ensino Médio. São, em sua maioria, jovens marajoaras oriundos de famílias de baixa renda e, portanto, grande parte em situação de vulnerabilidade social. O papel social e educacional que essa escola exerce na vida desses jovens e de suas famílias é de dimensão incalculável.

A filosofia da escola está pautada na sua missão agostiniana de educar “EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO HUMANA”. Tendo como pressuposto a importância de conhecer, relacionar e aprender é que o ensino agostiniano se preocupa integralmente com a formação de seus alunos em todos os âmbitos que concernem a um aprendizado verdadeiro e sólido. (Projeto Político Pedagógico da escola, 2015, p. 14).

Considerando dados do IBGE⁶ do ano de 2021, a cidade de Soure possui 4.313 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 1.300 alunos matriculados no Ensino Médio. Portanto, a escola Stella Maris possui uma parcela significativa de alunos da educação básica.

Famílias inteiras e várias gerações delas, como é o caso da minha família, passam pela escola Stella Maris, seja como aluno ou funcionário. Minha família, por

⁶ Dados do IBGE de 2021, <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/soure/panorama>. Acesso em 10 de março de 2022.

exemplo, já esta na 4ª geração estudando na escola e tecendo suas relações de afeto com aquele ambiente.

Atualmente a escola tem como mantenedora do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) a Secretaria Municipal de Educação de Soure – SEMED e como mantenedora do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio a Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC.

4.2 Missão da Escola.

A missão da E.R.C. Instituto Stella Maris é a “Educação para Promoção Humana”, pautada numa visão de educação baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (ESCOLA STELLA MARIS, 2015).

4.3 Objetivos da Escola.

Desenvolver educação que propicie aos alunos vivência responsável, crítica, solidária e democrática, possibilitando a formação de valores materiais e espirituais da vida e do mundo.

Formar o aluno como cidadão livre, consciente, agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens e sociedade, através da ampliação e recriação das suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da sua relação da teoria com a prática, respeitando-se as especificidades dos níveis de ensino.

Preparar o aluno para o uso adequado e responsável do ambiente ecológico e natural da comunidade local, nacional e internacional.

Estimular o aluno a adquirir hábito e habilidades favoráveis ao trabalho em grupo e a frequência à escola.

4.4 Organização administrativa da Escola.

Quanto à organização administrativa, o Instituto Stella Maris possui Regimento Interno e também segue as diretrizes dos órgãos mantenedores como a

SEMED (Ensino Fundamental I) e SEDUC (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), além, obviamente, das leis, normas e diretrizes que regem a política educacional no Brasil.

O modelo de gestão da escola é participativo, sendo que a escola dispõe de Conselho Escolar e de uma Associação de Pais e Mestres (APM), que participam das decisões pedagógicas e administrativas da escola.

Em relação à equipe técnica, a estrutura administrativa da escola está organizada conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização Administrativa da E. R.C. Instituto Stella Maris - 2022.

Cargo/Função	Quantidade
Diretor(a)	01
Vice-Diretor(a)	02
Secretário(a)	01
Técnicos em Educação	04
Docentes do 6º ao 9º ano e Ensino Médio	30
Docentes do 1º ao 5º ano	19
Professores de Projetos	03
Apoio Administrativo*	21
Total	81

Fonte: Pesquisa de Campo.

4.5 Infraestrutura física da Escola.

Em relação à infraestrutura física, o Instituto Stella Maris é uma das senão a maior escola em relação ao espaço físico em Soure. Ela dispõe de um prédio com salas de aula em dois andares e um terceiro andar destinado mais para uso administrativos e atividades de projetos com atividades extracurriculares.

Além desse prédio com três pavimentos, a escola possui outros pavilhões com salas de aula, biblioteca, capela, copa, quadra de esportes, sala de música e uma grande área de terreno e de circulação.

Essa infraestrutura toda é utilizada nos turnos matutino (apenas com turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e vespertino (com turmas do Ensino Fundamental I). A escola não possui turmas que funcionem no período noturno. Apenas algumas atividades esportivas para alunos e pessoas da sociedade são disponibilizadas no período noturno na quadra de esportes da escola.

Figura 9 – Imagem da parte posterior do Instituto Stella Maris



Fonte: Próprio Autor (2022)

Figura 10 – Sala de Música do Instituto Stella Maris



Fonte: Próprio Autor (2021)

A escola sente a necessidade de novos espaços físicos, a exemplo de um auditório e admite a falta acessibilidade, de acesso às tecnologias, falta de material didático para algumas disciplinas, falta de Sala de Recursos e Sala de Apoio e de atendimento para alunos surdos.

4.6 O currículo e o ensino de Música na Escola Stella Maris.

Embora no Projeto Pedagógico da escola esteja prevista a organização curricular levando em consideração as características regionais e o contexto da escola, na prática, o que se observa destoa um pouco disso.

O Currículo, orientado pelo paradigma educacional proposto, é elaborado considerando-se as características do contexto escolar, de tal forma que seja flexível e aberto às diferenças geográficas, sociais e diversidades culturais, devendo possibilitar interações sociais, participações conjuntas e estruturais na vida quotidiana local, regional e/ou mundial (ESCOLA STELLA MARIS, 2015, p. 22).

Observa-se, ainda, que na prática o currículo escolar ainda é, em certa medida, engessado e pautado numa concepção eurocêntrica de ensino. No caso do ensino de música, as tendências assentadas nos métodos clássicos são flagrantes. O Ensino está quase sempre sedimentado nos cânones das músicas do ocidente e exclusivamente dentro do sistema tonal.

Ainda no que se refere ao currículo escolar, é importante abordarmos que a BNCC – Base Nacional Comum Curricular dispõe que,

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15)

No que se refere à música de maneira mais específica, a BNCC diz que:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado

de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 196).

Contudo, pouco se observa a utilização dos gêneros musicais regionais como o carimbó, o lundu marajoara, a chula etc. O vasto repertório das composições dos Mestres da região como Mestre Diquinho, Mestre Chicão, Mestre Regatão, Mestre Damasceno, Mestre César, Mestre Talo do Cavaco, Mestre Roberto do Babá, Mestre Madureira, Mestra Jesus, Mestre Bode etc. que falam sobre o cotidiano do caboclo marajoara raramente e algumas até nunca são trabalhadas na escola.

Ou seja, a própria vivência musical dos alunos não é explorada nos ambientes formais de ensino. Uma região carregada de intensa musicalidade deixa de utilizar esse potencial no processo de ensino e aprendizagem de música. Isso obviamente contrasta com o que boa parte da literatura sobre o ensino de música orienta.

Em algumas oportunidades, nossos mestres são, de certa forma, mais reconhecidos fora do que dentro da nossa própria região. Um exemplo recente que exemplifica isso, foi o Mestre Damasceno que foi pesquisado e utilizado no samba enredo da Escola de Samba do grupo principal do Rio de Janeiro Paraíso do Tuiuti.

O Mogangueiro da Cara Preta

G.R.E.S Paraíso do Tuiuti

Solta o bicho!

É lá, é lá, é lá

É lá, é lá, é lá

É lá, é lá, é lá

É lá, é lá, é lá

Cadê o boi? O mogangueiro

O mandingueiro de Oyá

Meu Tuiuti não tem medo de careta
Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará

Cadê o boi? O mogangueiro
O mandingueiro de Oyá
Meu Tuiuti não tem medo de careta
Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará

Num mar de tempestade e ventania
Foi trazendo especiarias que o barco naufragou
Noz-moscada, cravo, iguarias
No caminho para as Índias, a história eternizou

O marinheiro se perdeu na madrugada
O mogangueiro correu para o igarapé
A curuminha entoou uma toada
Enquanto abria-se a flor do mururé
E nesse encontro entre o rio e o oceano
A grande ilha que cultiva o carimbó
Dizem que bichos ainda falam com humanos
Há muitos anos, na Ilha de Marajó

Ê, batuqueiro, no samba de roda, curimbó
Quero ver você cantar como canta o curió
Okê, caboclo, onde vai a piracema?
Rio acima segue o voo de uma juriti pepena
Ê, batuqueiro, no samba de roda, curimbó
Quero ver você cantar como canta o curió
Okê, caboclo, onde vai a piracema?
Rio acima segue o voo de uma juriti pepena

Há mão que modela a vida no bairro Marajoara
E o búfalo que pisa esse chão do parauara

Chama o Mestre Damasceno pra entoar esta canção
Das cantigas da vovó, do tempo da escravidão

É lá, é lá, é lá
Canoeiro vive só, morena
É lá, é lá, é lá
Mas precisa de um xodó
É lá, é lá, é lá
Canoeiro vive só, morena
É lá, é lá, é lá
Mas precisa de um xodó

Cadê o boi? O mogangueiro
O mandingueiro de Oyá
Meu Tuiuti não tem medo de careta
Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará

Cadê o boi? O mogangueiro
O mandingueiro de Oyá
Meu Tuiuti não tem medo de careta
Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará

Num mar de tempestade e ventania
Foi trazendo especiarias que o barco naufragou
Noz-moscada, cravo, iguarias
No caminho para as Índias, a história eternizou

O marinheiro se perdeu na madrugada
O mogangueiro correu para o igarapé
A curuminha entoou uma toada
Enquanto abria-se a flor do mururé
E nesse encontro entre o rio e o oceano
A grande ilha que cultiva o carimbó

Dizem que bichos ainda falam com humanos
Há muitos anos, na Ilha de Marajó

Ê, batuqueiro, no samba de roda, curimbó
Quero ver você cantar como canta o curió
Okê, caboclo, onde vai a piracema?
Rio acima segue o voo de uma juriti pepena
Ê, batuqueiro, no samba de roda, curimbó
Quero ver você cantar como canta o curió
Okê, caboclo, onde vai a piracema?
Rio acima segue o voo de uma juriti pepena

Há mão que modela a vida no bairro Marajoara
E o búfalo que pisa esse chão do parauara
Chama o Mestre Damasceno pra entoar esta canção
Das cantigas da vovó, do tempo da escravidão

É lá, é lá, é lá
Canoeiro vive só, morena
É lá, é lá, é lá
Mas precisa de um xodó
É lá, é lá, é lá
Canoeiro vive só, morena
É lá, é lá, é lá
Mas precisa de um xodó

Cadê o boi? O mogangueiro
O mandingueiro de Oyá
Meu Tuiuti não tem medo de careta
Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará

Cadê o boi? O mogangueiro
O mandingueiro de Oyá
Meu Tuiuti não tem medo de careta

Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará
Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará
Traz o Boi da Cara Preta do estado do Pará

É Paraíso do Tuiuti, tem que respeitar
Solta o bicho!

Composição: Alessandro Falcão / Cláudio Russo / Gustavo Clarão / Julio Alves /
Moacyr Luz / Pier Ubertini / W Correia.

Com isso, é possível inferir que se trata de um processo histórico de ensino de música pautado num modelo colonial, de dominação e de apagamento de culturas. É nesse campo que a etnomusicologia pode oferecer enorme contribuição para as mudanças necessárias na política educacional brasileira, uma vez que ela conhece diversos tipos de fazer musical.

É preciso fazer rupturas com certos modelos não no sentido de eliminá-los, mas possibilitando que seja fomentado outros tipos de fazer musical, que seja fomentado o ensino de música decolonial para nossos alunos. Nesse contexto, podemos entender a importante contribuição que a etnomusicologia pode oferecer.

Como indivíduos que estudam música não-canônica e que representam comunidades marginais, os etnomusicólogos têm informações valiosas sobre a natureza restritiva da prática musical atual (MOORE, 2017, p.6)

A etnomusicologia precisa romper o campo estrito da pesquisa acadêmica e transformar seus resultados em proposições de novas políticas públicas, especialmente nas reformas dos currículos. “Em geral, a etnomusicologia subvaloriza as publicações didáticas e não dialoga suficientemente com professores(as) ou alunos de música aplicada.” (MOORE, 2017, p.6). O fato é que é preciso repensar os modos de ensino e prática musical nas escolas (FONTERRADA, 2008).

Além dos gêneros musicais da região serem poucos utilizados em sala de aula e das composições dos mestres não serem trabalhadas, os próprios Mestres de Cultura não são valorizados no sentido de também serem convocados para estarem

nos ambientes formais de ensino, transmitindo seu conhecimento e experiências, uma vez que são mestres por serem detentores de saberes, os saberes tradicionais.

Quando perguntado se são chamados nas escolas para transmitirem seus conhecimentos nos ambientes formais de ensino os Mestres da região dizem que não são chamados ou raramente são convidados, mas, em geral se ressentem disso por acreditarem que têm muito a contribuir com a educação e com a cultura.

Olha!! Que eu me lembre, fui chamado um vez em Cachoeira para participar com os alunos, assim, cantar umas músicas para os alunos, já faz muitos anos atrás e depois disso ainda não chamaram mais a gente lá na cidade, porque eu acho que seria uma coisa muito importante eles chamarem nas escolas, quem sabe que dali da nossa apresentação, iam se tornar outros mestres do carimbó, outros dançarinos e, infelizmente, é uma coisa que na realidade deveria ser feito com todos os municípios.(MESTRE BODE, 2021).

Seria um trabalho muito importante, pois vejo muitos mestres que estão se acabando e não estão deixando seus legados para ninguém. Então, acho muito importante um trabalho dentro da escola sobre cultura; ensinar as crianças a montar um instrumento, a tocar um instrumento, isso eu acharia muito importante (MESTRE CESAR, 2021).

Em relação a serem chamados para os ambientes formais de ensino das escolas como mestres e mestras e, portanto, detentores de conhecimento para ensinarem, transmitirem esse saber para os alunos, a Mestra Jesus relatou algo muito interessante.

Não, nós não somos chamados, a gente sugere. Eu, como professora de uma escola municipal, uma escola de grande porte, eu sempre sugeri isso aos professores, principalmente aos professores de língua portuguesa é... mas é muito complicado, muito complicado. Isso não acontece. Algumas vezes que tentaram fazer isso lá, fazer parceria com o grupo, por exemplo, o único grupo que hoje resiste lá em Cachoeira do Arari, o Acauã, grupo de tradição folclórica é o único grupo que resiste então, mas essa parceria assim, foi muito... foi rapidinho não demorou, muito. Entendeu? (MESTRA JESUS, 2021).

Ao ser questionado sobre o que achava caso fosse possível os mestres e mestras serem chamados para participarem das atividades do ensino de música nas escolas, Mestra Jesus diz ser um sonho e critica a falta de políticas públicas que valorizem os Mestres e Mestras de cultura nos ambientes formais de ensino e a falta de oportunidades nesses espaços para trabalharem a cultura de nossos ancestrais.

Ressala ainda que esse apagamento ou perda da identidade é o grande medo dos mestres e mestras de cultura.

Ah! Isso seria um sonho, um sonho. Porque hoje ainda é utópico, né. é muito utópico, parece que cada vez mais é... as pessoas que estão à frente é... da educação no município, que gestam a educação, que administram as escolas e... fazem essa gestão é... educacional no município parece que cada vez mais eles tão distante da realidade cultural e... não tem um projeto voltado para isso, não tem nada é... que possa dizer. Mesmo como tema transversais não tem, imagine algo implantado, algo planejado no sentido cultural desses saberes, desses fazeres cultural não existe, pena! Se existisse, seria maravilhoso. Porque nossas crianças estavam é...tinha uma educação cultural é...muito melhor. Os problemas, os problemas sociais iriam acabar, os problemas sociais iriam ser muito melhor solucionados, seria muito mais fácil é trabalhar o social, através da cultura, através dos saberes culturais, tradicionais e... não perder a identidade e...eu na verdade nosso grande medo é que, nossas crianças percam sua identidade é...por, por, pela falta desse trabalho, pela falta dessa conscientização e por falta de uma política pública voltada para essa, essa nossa no, no nossos ancestrais trabalhar nossos ancestrais, a nossa cultura é local, tradicional. A gente morre de medo, nosso grande medo é isso! Perder a nossa identidade (MESTRA JESUS, 2021).

Faz-se necessário que haja o reconhecimento e valorização dos Mestres e Mestras de Cultura, detentores dos saberes tradicionais, no que se refere à utilização desse saber na construção de novas epistemologias a partir do vasto conhecimento popular que estes fazedores de cultura detêm. É preciso enxergar os povos, ouvir os povos e entender que existem diversas maneiras de ensinar e aprender música e que essas maneiras podem ser usadas ou adaptadas nos ambientes formais de ensino da música.

Curiosamente, só recentemente os etnomusicólogos começaram a estudar, no campo, as formas como os diferentes povos ensinam e aprendem suas músicas. Hoje, parece-me que a compreensão do modo como uma cultura se transmite [...] é realmente central para a compreensão da música (NETLL, 2010, p. 4)

Em se tratando do ensino de música no Marajó, pelo menos no que se refere em falar sobre prática musical, é inadmissível o fazermos sem abordarmos sobre a produção dos mestres e mestras que narram o dia a dia do caboclo marajoara, suas práticas de trabalho no campo, na pesca, no extrativismo, a relação do homem com

a natureza, sobre o mundo das encantarias, lendas e demais narrativas da transmissão oral do conhecimento popular.

No caso da escola Stella Maris, o próprio professor de música ao ser perguntado sobre a existência de muitos mestres na região, mestres de cultura, mestre de carimbó e sobre estes mestres serem contratados em algum momento pela escola pra transmitir esse saber tradicional em sala de aula admite que isso de fato não acontece na escola, embora admita ser uma boa ideia.

Olha isso é isso muito interessante né. Você você você abriu uma luzinha agora aqui né. A gente aqui não faz isso aí. Eu sempre convido músicos assim que tocam né que vem pra cá e dão as suas dicas, mas assim mestres assim como você tá falando aí nunca eu convidei né (SANTOS, 2021).

A diretora da escola Stella Maris, quando perguntada sobre como a música poderia contribuir com o desenvolvimento da região, reconhece a importância dos alunos trabalharem as músicas da região e a importância disso como valorização da cultura local.

A música! Olha eu acredito que primeiro pode contribuir na valorização da cultura né, na cultura local. Que hoje normalmente as músicas que a gente escuta já são músicas muito pro lado internacional, conteúdos que não dizem nada mais pra vida da gente, enquanto que a nossa música da região, da cultura, ela joga realmente a valorização pela cultura, pelo povo marajoara, pelos ensinamentos que eles têm e essa música enriquece a vida dos alunos e ajuda a preservar a questão da cultura local, a questão da cultura marajoara que muitas vezes vai se perdendo com outras que vão entrando, vão invadindo. Então eu vejo essa grande oportunidade de crescimento na valorização da cultura e ajuda muito esses nossos alunos a também valorizar o que é deles, não somente acolher o que é de fora, mas também acolher o que é deles (CUNHA, 2022).

Dito isso, é importante ressaltarmos o poder que a etnomusicologia tem de revolucionar a educação musical e ser mais propositiva no sentido de suas ações também culminarem em políticas públicas, sobretudo no Brasil, em que ela tem esse perfil dialógico e de dar voz aos grupos minoritários (LÜHNING; TUGNY, 2016).

A etnomusicologia tem o poder de criar uma revolução no mundo da música e da educação musical se ela seguir as implicações de suas descobertas como um método e não meramente como uma área de estudo (BLACKING, 1974, p. 4).

No caso do Brasil, reforça-se que a etnomusicologia de fato se consolidou de uma maneira diferente de outros países do mundo. Essa característica colabora para que ela seja uma das vias mais provocadoras das reformas necessárias na educação musical. Contudo, ainda é necessário que os próprios etnomusicólogos se apropriem disso.

a etnomusicologia acabou propondo algo diferente do que vimos na Europa e nos EUA, assumindo o papel de uma área que dialoga com as expressões de música a partir da reflexão sobre as práticas musicais brasileiras em busca dos seus conceitos próprios. (LÜHNING, 2014, p. 13)

Durante a coleta de dados na pesquisa de campo, foi possível observar que a não utilização das composições dos Mestres da cultura da região não é algo proposital. É como se um modelo de ensino de música já estivesse tão consolidado que embaça a visão para a riqueza da prática musical da região.

Um fator que pode colaborar com isso é próprio processo de como se deu a formação do professor de música em questão, que pode acabar projetando e perpetuando esses modelos mais tradicionais do ensino de música em sua prática em sala de aula.

Em relação ao ensino de arte, a escola conta apenas com uma professora de arte no quadro dos docentes para atender aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

No que se refere ao ensino de música, este faz parte de um projeto introduzido pelas Irmãs Agostinianas e que funciona em vários municípios do Brasil em que atuam chamado CAME – Centro de Acolhida Madre Evagelina. Implantado em 2009, em Soure, o projeto CAME tem como principal objetivo atender crianças e jovens de modo a contribuir com a mudança da realidade socioeconômica da região em que está inserido.

Olha! O ensino de música aqui dentro da nossa escola eles está voltado dentro no nosso projeto CAME. É um projeto que não é nem do Estado e nem do município, é da Congregação Agostiniana Missionária que pensou alguns projetos. Porque se pensou esses projetos? Pra tirar os alunos do mundo da ociosidade e da área de risco, que muitas vezes ficavam, estudavam de manhã e no horário da tarde ficavam desocupados, fora de casa, pela rua, sem ocupação nenhuma. Então esse projeto desde 2009 que ele começou aqui dentro da escola ele visa isso: o resgate da vida desses adolescentes, dessas crianças, desses jovens. Ele traz essas

crianças para desenvolver aquilo que elas gostam a partir da flauta, do violão, do teclado, do instrumento de sopro, da banda de fanfarra, conforme aquilo que eles se identificam é o que eles trabalham e graças a Deus tem sido assim um projeto muito bonito porque tem desenvolvido muito a questão da criatividade das crianças, desses alunos, a ponto até de fazer show de talentos né, de apresentação que eles fazem (CUNHA, 2022).

Em Soure o projeto CAME desenvolve atividades extracurriculares com os alunos da escola nas áreas de informática, música, ginástica rítmica, dança e esportes.

Figura 11 – Aula de Música com professor Marlon



Fonte: Acervo da Escola (2021)

As aulas de música são ministradas pelo Prof. Marlon Edgar Monteiro dos Santos, que tem parte da sua vida dedicada ao ensino de música, principalmente nos municípios de Soure e Salvaterra.

O professor sempre utiliza os alunos com maiores habilidades para auxiliarem os demais, criando um ambiente de troca e muito colaborativo entre os alunos. Em relação aos instrumentos, os alunos recebem aulas de saxofone, violão e teclado.

Figura 12 – Aula de Saxofone

Fonte: Acervo da Escola (2021)

Nas aulas de violão as crianças e jovens ficam muito entusiasmadas e motivadas desde os primeiros acordes que aprendem e o fazer musical se torna de grande relevância, estimulando significativamente a capacidade de concentração, além de ser momento de grande interação entre os alunos.

Figura 13 – Aula de Violão

Fonte: Acervo da Escola (2021)

É nítido perceber o envolvimento e o entusiasmo das crianças e jovens nas atividades de música, inclusive a alegria e motivação dos próprios pais, responsáveis e familiares. O sucesso e aceitação do ensino de música é tão grande que foi criada uma banda da escola Stella Maris: a banda Estrela do Mar.

Figura 14 – Banda Estrela do Mar



Fonte: Acervo da Escola (2019)

Figura 15 – Banda da escola

Fonte: Acervo da Escola (2019)

A banda da escola participa de diversos concursos na região, especialmente nos municípios de Soure e Salvaterra. A banda sempre toca no desfile da escola de 7 de setembro e sempre faz apresentações em diversas ocasiões, sobretudo nas datas festivas da escola e no concurso de talentos criado para estimular os alunos nas atividades de canto.

Figura 16 – Apresentação da banda da escola.



Fonte: Acervo da Escola (2019).

4.7 Perfil do Professor de Música.

Professor Marlon Edgar Monteiro dos Santos teve sua iniciação na música ainda criança. Filho do Maestro Pedro da Silva Santos, desde criança sempre teve contato com a música e o interesse em aprender tocar instrumentos musicais.

Dentro da sua trajetória em música, o professor Marlon teve, além do seu pai, contribuições de outros maestros em sua formação, como o Maestro Dico Santos, Sub Tenente Coqueiro e Sub Tenente Orlando.

Eu aprendi música com o meu pai que ele era maestro da banda da polícia militar em Macapá. Eu sempre acompanhava ele no quartel, ele me levava para os ensaios né, também ele tocava na noite e quando ele ia pros ensaios na casa do seu Agostinho ele me levava e sempre foi despertando em mim a paixão pela música, de modo que quando ele se aposentou em 89, em 1989 ele se aposentou né, ele era militar, ele trouxe nós pra Soure. Então, ele me colocou para estudar com o Mestre Biri nessa época aí. Eu e meu irmão e lá nós aprendemos música com mestre Biri. Eu fui além porque ele ainda me ensinou matemática, caligrafia e a música né (SANTOS, 2021).

Figura 17 – Maestro Dico Santos



Fonte: Acervo da Escola (2021)

Figura 18 – Sub Tenente Coqueiro



Fonte: Acervo da Escola (2021)

Figura 19 – Maestro Pedro Santos



Fonte: Acervo da Escola (2021)

Figura 20 – Sub Tenente Orlando



Fonte: Acervo da Escola (2021)

A formação em música do professor Marlon seguiu um modelo tradicional. Dos quatro precursores que o introduziram na música e fizeram parte de sua formação, três eram militares e são oriundos da formação em conservatório.

Professor Marlon já contribuiu com a formação de muitos jovens em música. Alguns deles se tornaram também professores de música ou seguem trabalhando com música de outras maneiras, como na carreira militar.

Alguns alunos de lá que passaram por lá estudaram música também, fizeram a faculdade pra música, no caso do Francisco Correia, ele se formou em música e também aqueles que não se formaram né, hoje eu posso dizer que são bons cidadãos, bons pais de família é é é, a música ela tem todo esse poder né de transformar as pessoas, a vida das pessoas né e eu segui (SANTOS, 2021).

Professor Marlon, na sua trajetória, também fundou banda de música na comunidade quilombola Caldeirão, localizada no município de Salvaterra-Pa onde reside. Além disso, dirige uma das bandas mais antigas e tradicionais da região, a Banda Santa Cecília, em Jubim (Salvaterra-Pará).

Até hoje lá nós montamos uma banda chamada banda de música banda de música Frei Romão. A banda de música Frei Romão é uma banda de ... aliás ainda não era uma banda mesmo, era uma escolhinha de música. A escola de música Frei Romão né, onde tinha as crianças, os adolescentes que tocavam flautas né e tinham os acompanhamentos e tudo mais. E, partindo daí, eu fiz parte também da banda de música Santa Cecília a qual eu que dirijo hoje né. É uma banda bastante antiga posso dizer assim (SANTOS, 2021).

Apesar de parte da sua vida inserida na música, a formação a nível superior do professor Marlon é em Pedagogia, pela UEPA (Universidade do Estado do Pará), através do programa PARFOR. Possui ainda especialização na área de Educação Inclusiva. Contudo, o Prof. Marlon manifesta o seu desejo de ainda fazer o curso de Licenciatura em Música e lamenta ter perdido a oportunidade de quando foi ofertado em Soure e o fato do Campus da UFPA em Soure não ter mais ofertado o curso.

A seguir, serão apresentados dados desta pesquisa com a finalidade de se fazer um breve panorama sobre o ensino de arte, em especial o ensino de música, nas escolas do município de Soure.

5 PANORAMA DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS DE SOURE.

5.1 Distribuição das escolas no município de Soure.

O município de Soure conta, atualmente, com 18 escolas que ofertam o ensino referente à educação básica. Algumas dessas escolas ofertam apenas o Ensino Fundamental I, outras o Ensino Fundamental I e II, duas ofertam o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e apenas uma oferta do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e mais o Ensino Médio. A maioria dessas escolas estão localizadas na área urbana onde está a maior concentração da população, correspondendo à 61,11% das escolas, enquanto que a área rural apresenta apenas 38,89% das escolas (tabela 1).

Destaca-se que não constam na referida tabela as escolas de educação infantil e creches, que não fazem parte da investigação desta pesquisa em relação ao ensino de música.

Tabela 1 – Distribuição, por área, das escolas da educação básica no município de Soure - 2022.

Área	Frequência	%
Urbana	11	61,11
Rural	07	38,89
Total	18	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo.

Em relação às escolas localizadas na área rural do município de Soure, é importante ressaltar que o ensino funciona ainda na modalidade de multisséries, em que alunos de várias séries estudam em uma mesma sala e sob os cuidados do mesmo professor.

A modalidade do ensino multisseriado no campo tem todo um histórico no Brasil e até hoje ainda é predominante na maioria das escolas das áreas rurais. No Marajó, que possui extensa área de campo e muitas regiões de difícil acesso, essa modalidade de ensino é bastante comum.

5.2 Dados sobre as escolas e o ensino de arte

Em relação ao ensino de arte nas séries iniciais, é importante destacar que segundo as informações repassadas pela Secretaria de Educação do município de Soure, no caso das escolas das áreas rurais, por se tratar de séries que funcionam

até o ensino fundamental I, o professor de arte é o mesmo professor das demais matérias. Além disso, ainda segundo a secretaria, todas as linguagens artísticas são trabalhadas em sala de aula.

Tabela 2 – Dados das Escolas do município de Soure da Área Rural - 2022.

Escola	Nº de Alunos	Nº de professores	Professores de Arte
Virgílio Oliveira dos Santos (Fazenda Virgilândia - Araraquara)	08	01	01
Gregória Lobato (Fazenda Desterro)	14	01	01
Santa Luzia (Pesqueiro)	28	02	02
Joana de Lima Cabral (Comunidade do Céu)	27	02	02
Alzira Araújo de Oliveira (Comunidade Caju-Una)	16	01	01
Guilherme Pereira Afilhado (Comunidade das Cuieiras)	11	01	01
Raimundo da Silva Ramos (Comunidade do Pedral)	25	02	02
Total	129	10	10

Fonte: Pesquisa de Campo.

Em relação às escolas do ensino fundamental I da área urbana do município de Soure, observamos que a demanda de alunos é muito superior se comparado às escolas da área rural, conforme podemos constatar nas tabelas 2 e 3.

A Secretaria de Educação (SEMED) do município também informou sobre as escolas da área urbana que por se tratar de séries do 1º ao 5º ano que estão sob a dependência administrativa da gestão municipal, os professores de arte são os mesmos professores das demais matérias e que são trabalhadas todas as quatro linguagens artísticas em sala de aula.

Tabela 3 – Dados das Escolas do município de Soure da Área Urbana - Ensino Fundamental I - 2022.

Escola	Nº de Alunos	Nº de professores	Professores de Arte
Santana de Tucumanduba	216	09	09
Zeneida Lima de Araújo	124	04	04
Profª Antônia Tavares	350	16	16
Stella Maris	459	20	20
Dom Alonso	385	14	14
Alacid da Silva Nunes	149	09	09
Raimundo da Silva Ramos	173	10	10
Cel. Alberto Engelhard	291	13	13
Profª Dagmar Gonçalves	259	15	15
Total	2.406	110	110

Fonte: Pesquisa de Campo.

No que se refere às escolas do ensino fundamental II e Ensino Médio da área urbana do município de Soure descritas na tabela 4, apenas as escolas Instituto Stella Maris, Profª Edda de Souza Gonçalves e Prof. Gasparino Batista da Silva ofertam o Ensino Médio em Soure e estão sob a dependência administrativa do governo do Estado (SEDUC), inclusive as séries do Ensino Fundamental II.

As demais escolas (tabela 4) passaram pelo processo de municipalização do ensino e estão sob a dependência administrativa exclusiva da prefeitura municipal (SEMED).

Tabela 4 – Dados das Escolas da área urbana de Soure - Ensino Fundamental II e Ensino Médio - 2022.

Escola	Nº de Alunos	Nº de professores	Professores de Arte
Santana de Tucumanduba*	115	12	01
Profª Antônia Tavares*	314	18	01
Stella Maris**	1141	35	01
Dom Alonso*	405	19	01
Profª Edda de Sousa Gonçalves**	932	32	05
Prof. Gasparino Batista da Silva**	771	28	03
Profª Dagmar Gonçalves*	183	12	01
Total	3.861	156	13

*Ensino sob a dependência administrativa da prefeitura municipal (SEMED).

**Ensino sob a dependência administrativa do governo do Estado (SEDUC).

Fonte: Pesquisa de Campo.

Ainda em relação às escolas do ensino fundamental II e Ensino Médio da área urbana do município de Soure (tabela 4), que se refere às séries em que a legislação torna o ensino de arte obrigatório e por profissionais com formação específica na área, foi possível fazer importantes observações na ocasião da análise dos dados coletados que serão descritas a seguir.

A gestão municipal (SEMED) dispõe de 2 (dois) professores de arte com formação específica para atender às demandas das escolas, sendo 1 (um) com formação em artes visuais e 1 (um) com formação em música.

A SEMED informa que o professor com formação em artes visuais atua nas escolas Santana do Tucumanduba e Dom Alonso, enquanto o professor com formação em música trabalha nas escolas Profª Antônia Tavares e Profª Dagmar Gonçalves. Contudo, a SEMED informa que as quatro linguagens artísticas estão previstas nos projetos pedagógicos e são desenvolvidas nas escolas, mesmo pelos profissionais que não possuem formação específica na área.

A situação do ensino de arte nas escolas sob a dependência administrativa do governo de Estado (SEDUC) chama ainda mais atenção, pois das três escolas nessa condição, nenhuma dispõe de professores de arte com formação específica na área.

A direção da escola-sede estadual informou que a escola Prof^a Edda de Sousa Gonçalves dispõe de 5 (cinco) professores de arte (tabela 4), porém todos com formação superior em outra área. Informou ainda que a escola tem previsto no projeto pedagógico e desenvolve as linguagens artísticas teatro e dança.

Situação semelhante foi informada sobre a escola Prof. Gasparino Batista da Silva, que conta com 3 (três) professores de arte, porém todos com formação em outras áreas que não arte (tabela 4). A escola também tem previsto no projeto pedagógico e desenvolve as linguagens artísticas teatro e dança.

Já a direção da escola Instituto Stella Maris informou que a escola conta apenas com 1 (uma) professora de arte e esta possui formação superior em outra área (tabela 4). Informou ainda que a escola desenvolve as linguagens artísticas de música, teatro e dança.

Ao analisar esses dados, é possível ter um panorama geral sobre o ensino de arte nas escolas do município de Soure e poder ter a dimensão do problema em relação, a princípio, do cumprimento das legislações vigentes em relação às políticas públicas educacionais, especialmente a LDB de 1996.

Esse descumprimento se dá desde a ausência de profissionais devidamente qualificados na área de arte, especialmente nas séries do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio, passando pela capacitação dos existentes, pela alta demanda de alunos para poucos professores, pela necessidade de adequações dos projetos pedagógicos e pela falta de fiscalização do próprio Estado.

Para além dessas questões, ainda é preciso especial atenção às questões de currículo, de métodos de ensino e do atendimento das diretrizes previstas na BNCC – Arte.

Esse panorama evidencia de forma bastante nítida e urgente, a necessidade de políticas públicas voltadas a atender essas demandas na área da educação no município de Soure, a saber: oferta de mais profissionais qualificados na área das artes no mercado e abertura de concurso público para professores com formação específica nas linguagens artísticas.

Em relação a essa oferta de profissionais que o mercado precisa ofertar é uma questão que envolve as ações das universidades, sobretudo das Instituições de Ensino Superior (IES) que já possuem Unidades na região, a exemplo do Campus da UFPA, em Soure, e do Campus da UEPA, em Salvaterra. Vale ressaltar que em relação à formação profissional em música, as duas IES (Instituições de Ensino Superior) possuem o curso em seu quadro de oferta de cursos de graduação.

Reitera-se que dentre essas duas IES de notoriedade reconhecida no estado do Pará e que estão presentes nessa região do Marajó, apenas o Campus Universitário do Marajó-Soure da UFPA, em quase 40 anos de existência, ofertou, em 2006, uma única turma de música, em regime de flexibilização com a EMUFPA do Campus do Guamá (Belém), da qual este pesquisador fez parte e se formou, bem como o único professor de música da educação básica em Soure com formação específica citado nesta tese.

Essas instituições deveriam olhar com mais atenção para essas demandas reprimidas, pois também faz parte de sua natureza institucional atender à sociedade na formação profissional que leve em consideração as características sociais, ambientais e econômicas, mas, principalmente, a formação de profissionais para a educação básica de acordo com os parâmetros estabelecidos pelas políticas públicas da educação brasileira.

Em relação a sua Política de Ensino, o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da UFPA, que representa o planejamento a nível estratégico da Instituição, preconiza que como um dos meios que marcam a sua vocação institucional o fortalecimento da relação da educação superior com a educação básica, incluindo a formação de professores que atendam às demandas da sociedade e das regiões em que está inserida.

Fortalecimento da relação da educação superior com a educação básica por meio de troca de experiências pedagógicas, da formação de professores adequada às demandas atuais da escola básica. Deve atuar também em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, formando e capacitando profissionais, realizando pesquisas e extensão em ações que aproximem os dois níveis escolares, além de ter em sua escola de aplicação um campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2016, p. 68).

No caso da UFPA, é preciso reiterar que a própria sociedade se mobilizou e organizou abaixo-assinado pedindo a continuidade da oferta do curso de graduação em música no Campus de Soure, que culminou no processo de nº 14.723/2009, instruído através do memorando nº 109, de 29 de maio de 2009, já referido nesta tese. Contudo, a Administração Superior da UFPA, através da PROEG, não apresentou resposta conclusiva sobre o pleito.

Em relação ao currículo, é comum perceber que as próprias escolas priorizam outras disciplinas e deixam sempre as Artes em um plano secundário (BELOCHIO, 2000). Essa constatação é uma realidade fácil de ser percebida nas escolas de Soure. Com isso, o ensino de artes ainda não é visto com o mesmo grau de importância das outras matérias para a formação cognitiva dos alunos.

É possível inferir que essa hierarquização do conhecimento e essa percepção equivocada das artes com menor valor frente às demais matérias possa não suscitar o empenho necessário na luta por abertura de concurso público com vistas a ofertar vagas para professores com formação específica em artes, como prevê a legislação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Conclusões

A pesquisa aponta que apesar da rica musicalidade e do vasto repertório de composições de vários mestres da região que tratam de diversas temáticas, sobretudo da realidade do povo marajoara, do seu cotidiano, das suas tarefas de trabalho, das belezas naturais, das lendas, dos saberes tradicionais, dos aspectos geográficos e climáticos, das diversas imagens desse universo imagético do Marajó, essa produção musical raramente é trabalhada em sala de aula nas escolas da região marajoara.

Desconsiderar toda essa vivência musical que os alunos já trazem de seu dia a dia é uma prática comum nos ambientes formais de ensino. Isso deixa de potencializar o processo de musicalização e de educação musical como um todo, não faz ressoar o que faz sentido aos alunos em termos de prática musical, além de não oportunizar o maior reconhecimento dos mestres de cultura da região.

É nesse sentido que a etnomusicologia pode contribuir significativamente nesse processo de transformação dessa realidade, uma vez que é ela que estuda sobre as várias formas do “fazer música” nos mais variados grupos sociais. Esse olhar mais abrangente do fazer musical pode romper com essa visão mais ocidental de se ensinar música e, assim, outras perspectivas do ensino de música podem ganhar espaço e novas epistemologias sobre esse ensino podem ser construídas.

Ao romper com o campo estrito da pesquisa, a etnomusicologia, mais engajada e dialógica, se torna um campo bastante profícuo que pode despertar e fomentar a proposição de políticas públicas que culminem nas reformas curriculares que são necessárias e, conseqüentemente, contribuindo com a mudança do atual cenário.

Vale ressaltar que este cenário atual em Soure, além de não estar atendendo plenamente ao que está disposto na legislação brasileira atual no que concerne à educação, no caso específico do ensino de música, pouco colabora com o reconhecimento dos saberes tradicionais, com o aproveitamento da vivência musical e das várias formas de se fazer música, entre outros aspectos culturais.

Assim, ao abordar a temática sobre o ensino de música, esta tese reúne informações acerca da legislação e das políticas públicas existentes sobre a matéria,

desperta reflexões sobre o fracasso de certas políticas públicas ao mesmo tempo que sinaliza caminhos para a efetividade na implementação dessas e de futuras políticas públicas, além de fazer um panorama contextualizando com a realidade observada no Marajó, especificamente município de Soure. A análise dos dados foi feita tendo como referência o viés etnomusicológico da pesquisa. Esta pesquisa, por sua vez, referenda o poder atribuído à etnomusicologia de ser um dos meios em potencial capaz para provocar as revoluções necessárias para a educação musical no Brasil (BLACKING, 1974).

Contudo, faz-se necessário que a etnomusicologia extrapole o campo das pesquisas nas universidades, principalmente na pós-graduação, e passe a fazer com que os conhecimentos acumulados sejam debatidos e haja uma participação mais ativa dos etnomusicólogos nos movimentos das reformas da educação no Brasil. É necessário esse engajamento no campo político também e não apenas se restringir ao campo técnico da pesquisa científica.

A pesquisa discorre sobre os marcos legislativos do ensino de música no Brasil e descreve todo arcabouço do ponto de vista legal e das diretrizes preceituadas em relação à educação musical no Brasil. Faz-se, portanto, um paralelo com a realidade encontrada a partir da pesquisa de campo e se constata o quanto que a legislação está longe de ser atendida a contento.

É possível, a partir dos dados trazidos pela pesquisa, dimensionar o *déficit* que existe entre os preceitos legais e o que ocorre na prática nas escolas. É possível fazer um panorama da situação do ensino de música a partir do extrato desse estudo de caso, haja vista que essa realidade encontrada possivelmente não destoe tanto da realidade de muitos outros lugares nesse Brasil.

São informações reveladoras tanto do ponto de vista objetivo, através da análise dos dados quantitativos coletados na pesquisa, quanto do ponto de vista mais subjetivo, a partir dos dados qualitativos inferidos principalmente por meio das entrevistas realizadas com atores importantes de todo esse contexto social como os mestres de cultura, professor de música e gestor escolar.

No caso do município de Soure, se considerarmos a taxa de escolarização até relativamente alta entre jovens de 6 a 16 anos de 97,6%, segundo dados do IBGE de 2021, num universo de matrículas de aproximadamente 6.396 alunos na educação básica e o município apresentar apenas 2 (dois) professores com

formação específica em artes, sendo 1 licenciado em música e 1 licenciado em artes visuais é uma evidência flagrante do total descumprimento da legislação vigente.

Se restringirmos esse universo apenas no número de alunos do ensino fundamental II e ensino médio, onde se exige a formação específica para os professores de arte, o município de Soure tem um total de 3.861 alunos (tabela 4) e apenas 13 professores de arte, sendo que, como foi dito anteriormente, apenas 2 com formação nas linguagens artísticas. Ou seja, para além da evidente demanda reprimida, uma vez que a relação aluno/professor está de 297 alunos por professor de arte, ainda se constatou na pesquisa que 84,61% dos professores de arte do ensino fundamental II e ensino médio não têm formação na área.

Além disso, esses 2 professores com formação específica em arte atuam em apenas 4 escolas do ensino fundamental II. E, no caso, específico do ensino de música, apenas 2 escolas são atendidas pelo professor de arte formado em licenciatura em música.

Em relação ao ensino médio, a situação é ainda mais alarmante, pois nenhuma das escolas possui professor de arte formado em uma das linguagens de artes visuais, dança, música ou teatro, que constituem o componente curricular obrigatório do ensino de arte, preceituado na Lei de Diretrizes de Bases da Educação.

6.2 Proposições

Diante desse panorama de flagrante desalinhamento com a própria legislação da educação brasileira, algumas proposições são destacadas neste trabalho até mesmo com aspecto de intervenção em face dos problemas identificados ao longo da pesquisa.

Em primeiro lugar, é indispensável que se estabeleça constante diálogo com todos os integrantes das comunidades escolares, de modo a conscientizar a respeito da importância da existência da arte no currículo e a relevância do seu ensino para a formação do indivíduo. Esse trabalho deve ser feito entre os professores, gestores, alunos, pais ou responsáveis dos alunos e a sociedade em geral.

É necessário fazer uma revisão nos projetos pedagógicos de modo que o currículo da educação básica de fato esteja pautado nas características regionais e

locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, na forma como está disposto na LDB/1996 e na BNCC.

Com isso, é indispensável que seja fortalecido o diálogo com a sociedade e, no caso específico do ensino de música que é objeto desta pesquisa, que sejam cooptados os mestres de cultura para os ambientes formais de ensino, possibilitando a transmissão dos saberes tradicionais, valorizando a cultura e os mestres, possibilitando outras formas do fazer musical que não sejam estritamente pautadas nos modelos conservadores dos cânones da música ocidental. Contudo, é necessário que o estado disponibilize mecanismos que possibilitem a contratação desses mestres dentro da legalidade, inclusive com retribuição pecuniária pelos serviços prestados.

Os dados revelam a demanda reprimida que existe de professores para as escolas do município de Soure, sobretudo de professores de arte. Soma-se a isso o fato de apenas pouco mais de 15% dos professores de arte do ensino fundamental II e ensino médio terem formação em arte. Diante dessa realidade, imperioso se faz que haja a abertura de concurso público para provimento de vagas de professores, principalmente professores de arte.

Em relação aos professores que atuam em sala de aula que não possuem formação em alguma das linguagens artísticas, uma alternativa seria demandar junto aos órgãos mantenedores, no caso SEMED e SEDUC, e às universidades públicas da região, no caso UFPA em Soure e UEPA em Salvaterra, que sejam ofertados cursos de licenciatura nessas linguagens artísticas na região através dos Programas já existentes como o PARFOR e o Forma Pará.

Outra possibilidade é ser demandada junto às universidades da região a oferta em caráter permanente desses cursos, a exemplo do curso de licenciatura em música, dada a intensa musicalidade como característica da cultura marajoara.

6.3 Limitações da Pesquisa

Certamente, a pandemia da COVID-19 foi um fator que inviabilizou bastante o desenvolvimento das pesquisas de campo. Dessa maneira, coletar dados e acompanhar os trabalhos em sala de aula nos anos de 2020 e 2021 foram desafios que podem ser considerados impactantes no decorrer da pesquisa.

Os abalos emocionais e físicos causados pelos efeitos da pandemia ainda é algo de difícil mensuração. A rotina e dinâmica de vida das pessoas foram gravemente afetadas. Novos olhares e perspectivas de mundo e da vida foram despertados ou provocados.

Além disso, também pode ser considerado limitador da pesquisa o fato do doutorado ter sido cursado sem licença das atividades laborais que eram desenvolvidas no Marajó, mas a sede do programa do doutorado ser em Belém. Essas questões geográficas e de conciliar as demandas de trabalho e acadêmicas sempre causam alguma interferência em maior ou menor medida.

Não obstante tudo isso, as perdas acumuladas ao longo do percurso do doutoramento também impactam no nosso modo de perceber o mundo, deixam marcas em nossas memórias, em nossos corpos, afetam nossos pensamentos e toda forma de manifestação, inclusive a escrita.

Em meio a todo esse caos, o fator tempo se torna uma variável relativa demais, gerando diferentes percepções em quem está imerso no processo e em quem está fora dele.

6.4 Sugestões para Próximas Pesquisas

A pesquisa atual aborda temáticas diversas como políticas públicas, educação, ensino de arte, educação musical, cultura, etnomusicologia. Uma sugestão para continuidade da pesquisa seria a avaliação dos impactos das intervenções sugeridas neste trabalho para as problemáticas apresentadas.

REFERÊNCIAS

AGNOLON, Rosângela; MASOTTI, Demerval Rogério. A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas. # Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.5, n.1, 2016.

ÁLVARES, Sérgio L. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar. 2005.

ARAÚJO, Euirbe Castro de; CORREA, Roberto dos Santos; CASTILLO, Valentina de Los Angeles; GONÇALVES, Edkeyse Dias; TEIXEIRA, Luiza Girard. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental** (Pombal - PB - Brasil) v. 10, n.1, p.23-29, jan-dez, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 6. ed. Editora da UFSC, 2006.

BARBOSA, T. M. F. **Dinâmica dos sistemas de produção familiares da ilha de Marajó**: o caso do município de Cachoeira do Arari. Dissertação (Mestrado em Ciência Animal). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Pará, Belém, p. 139, 2005. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5686/1/Dissertacao_DinamicaSistemasProducao.pdf. Acesso em 5 de out. de 2020.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BÉHAGUE, Gerard. **Fundamento Sócio-Cultural da Criação Musical**. Art 19 (ago.): 5-17, 1992.

BEINEKE, Viviane. Políticas Públicas e Formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação Musical nas séries iniciais no ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese de Doutorado. Porto alegre: UFRGS, 2000.

BERGE, S.T. **Modelos de gestão de Organizações Públicas**: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

BLACKING, John. **How musical is man?** Reprint edition. Seattle: University of Washington Press, 1974.

BLACKING, John. The problem of "ethnic" perceptions in the semiotics of music. In: STEINER, W. (Ed.). "e sign in music and literature. Austin: University of Texas Press, 1981.

BLACKING, John. **The Study of Musical Change. In Music, Culture & Experience.** Papers selecionados de John Blacking. Editado por Reginald Byron. Chicago: University of Chicago Press, 1995. Pp. 148-173.

BLACKING, J. Música, cultura e experiência. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. Cadernos de campo. São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos:** Ideologias e práticas pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Côrte. Rio de Janeiro: Coleção das Leis do Império do Brasil, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª.1854.

BRASIL. **Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890.** Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Districto Federal. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1890.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.494, de 22 de julho de 1946.** Lei Orgânica do ensino de Conto Orfeônico. Rio de Janeiro, RJ, 22 de jul. 1846. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957.** Cria a Universidade Federal do Pará e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jul. 1957. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3191.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 11 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971.** Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 11 de fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Brasília, DF, 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Programa Abrace o Marajó**: Plano de Ação 2020-2023. BRASIL: 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL, Marcus Ramusyo de Almeida. Imagem e performance: estudos sobre coletivos de jovens urbanos e música popular massiva. **Visualidades**, Goiânia v.11 n.2, 2013

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ações preventivas. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Valéria da Glória Pereira; BRITO, Mozar José de; CAPELLE, Mônica Carvalho; BORGES, Ceiza Lia Palerosi. **Relações de poder, conhecimento e gestão do desempenho**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro v. 35, n. 4, p. 45-62, jul/ago2001.

BRITO, T. A.. **Música na educação infantil**: propostas para formação integral da criança. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARAPETO, C; FONSECA, F. **Administração Pública**. Lisboa: Silabo, 2014.

CÉREBROS de surdos se adaptam para 'sentir' a música. Emedix. 28 nov. 2001. Disponível em: <http://www.emedix.com.br/not/not2001/01nov27neu-uw-bod-surdez.php>. Acesso em: 10 mai. 2020

CHADA, Sônia. A prática musical no culto ao caboclo nos candomblés baianos. In **III Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**, 2007, Salvador. Anais. Salvador: EDUFBA, 2007, 137-144.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. A importância da Musicalização na Educação Infantil e na Educação Fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recrearte**, n. 3, p. 1-10. 2005.

CUNHA, Maria Olinda da Conceição. **Entrevista** concedida a Juliano Cássio da Silva Conceição para a Tese de Doutorado "O ensino de música nas escolas públicas do município de Soure: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris". Soure-Pa, 2022.

ESCOLA STELLA MARIS. **Projeto Pedagógico da E.R.C. Instituto Stella Maris**. Soure, 2018.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação Musical nos anos iniciais na escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FISCHER, Rosa Maria. Mudança e transformação organizacional. In. FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização**. São Paulo. Editora Gente, 2002, p. 147-164.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GREEN, Anne-Marie. **Les comportements musicaux des adolescents**. Inharmoniques “Musiques, Identités”, v. 2, p. 88-102, 1987.

GUERREIRO DO AMARAL, Paulo Murilo. **Estigma e Cosmopolitismo na constituição de uma música popular urbana de periferia: etnografia da produção do tecnobrega em Belém do Pará**. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Música – Musicologia/Etnomusicologia) Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, RS.

HAGUIARA-Cervellini, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HITT, M.A.; MILLER, C.C.; COLELLA, A.C. Mudança e Desenvolvimento organizacionais. In: **Comportamento Organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

JONES, Gareth R. **Teoria das Organizações Públicas**. 6ª Edição. São Paulo: Pearson, 2010.

LUSSIER, R. N.; REIS, A. C. F.; FERREIRA, A. A. **Fundamentos de administração**. São Paulo: Gengage Learning, 2010.

KAUCHAKJE, Samira. “**Comunidade Surda**”: as Demandas Identitárias no Campo dos Direitos, da Inclusão e da Participação Social. In Silva, Ivani Rodrigues, Kauchakje, Samira, Gesueli, Zilda Maria. **Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e Realidades**. São Paulo: Plexus, 2003, pp. 57 – 67.

KRZESINSKI, Mazilda Terezinha da Silva; CAMPOS, Silmara Streit de. **A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança**. Rev. de divulgação técnico-científica do ICPG vol. 2 n. 8, 2006.

LÜHNING, Angela. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. **Música em Perspectiva**, v. 7, n. 2, p. 7-25, 2014.

LÜHNING, Angela e TUGNY, Rosângela. **Etnomusicologia no Brasil: reflexões introdutórias**. Etnomusicologia no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2016.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MESTRE BODE. **Entrevista** concedida a Juliano Cássio da Silva Conceição para a Tese de Doutorado “O ensino de música nas escolas públicas do município de Soure: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris”. Soure-Pa, 2021.

MESTRE CÉSAR. **Entrevista** concedida a Juliano Cássio da Silva Conceição para a Tese de Doutorado “O ensino de música nas escolas públicas do município de Soure: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris”. Soure-Pa, 2021.

MESTRE COME BARRO. **Entrevista** concedida a Juliano Cássio da Silva Conceição para a Tese de Doutorado “O ensino de música nas escolas públicas do município de Soure: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris”. Soure-Pa, 2021.

MESTRA JESUS. **Entrevista** concedida a Juliano Cássio da Silva Conceição para a Tese de Doutorado “O ensino de música nas escolas públicas do município de Soure: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris”. Soure-Pa, 2021.

MESTRE MADUREIRA. **Entrevista** concedida a Juliano Cássio da Silva Conceição para a Tese de Doutorado “O ensino de música nas escolas públicas do município de Soure: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris”. Soure-Pa, 2021.

MOORE, Robin. **College Music Curricula for a New Century**. New York: Oxford Scholarship Online, 2017.

NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts**. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

NETTL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology**: thirty-one issues and concepts. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 5 ed. [rev.]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, mar. 2003.

PEREIRA, Joana *et al.* Modos de conceber a docência em música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, São Paulo, 2014, p 1-10. **Anais ...** São Paulo: ANPONM, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SANTOS, Marlon Edgar Monteiro dos. **Entrevista** concedida a Juliano Cássio da Silva Conceição para a Tese de Doutorado “O ensino de música nas escolas públicas do município de Soure: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris”. Soure-Pa, 2021.

SANTOS, Regina M. S. Música, a realidade nas escolas e política em formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão**. Revista Reação, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio: surdez, linguagem e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jussamara. Pesquisa e formação em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 7-10, mar. 2003.

SOUZA, Jussamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jussamara. Dimensões de um campo musical local e suas relações com a educação musical: resultados de um programa de formação de professores. **Revista Arteriais**, Ano 1, n. 01 – Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes/ICA/UFPA, p. 99-108, jun. 2017.

SCHAAN, Denise Pahl. **A arte da cerâmica marajoara: encontro entre o passado e o presente**. Habitus, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 99-117, 2007.

SCHAAN, Denise Pahl; MARQUES, Fernando Luiz. Por que não um filho de Joanes? Arqueologia e comunidades locais, Ilha do Marajó. **Revista de Arqueologia**. v. 25 - N.1: 106 -123, 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Estatuto**, Belém, 2006. Disponível em: <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto/estatuto.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2025**. Belém: EDUFPA, 2016.

VYGOTSKY, L. S. (Trad. Jefferson Luiz Camargo). **Pensamento e Linguagem**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAGONEL, Bernadete. **Métodos ativos de educação musical**. In: Educação, concepções e teorias, Curitiba, Editora da UFPR, 1984.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÕES UTILIZADAS NA PESQUISA DA TESE DE DOUTORADO COM O TÍTULO “O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SOURE: Um estudo de caso do Instituto Stella Maris”.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO MESTRE BODE.

ENTREVISTADOR: Juliano Cássio Conceição.

ENTREVISTADO: Genésio Araújo dos Santos Filho (Vulgo: Mestre Bode)

ENTREVISTADOR: Como começou sua relação com a música, com o carimbó?

MESTRE BODE: Minha relação começou em 1988, eu já tinha um dom para cantar, mas ainda não tinha entrado em nenhum grupo de música para tentar cantar, até que eu recebi um convite, pois eu já cantava nas brincadeiras em Cachoeira, recebi um convite do grupo Ananatuba, do meu amigo Adair Avelar, ai que comecei a cantar umas duas músicas por lá...e depois já comecei a fazer mais outras músicas, cantei uns 10 anos no grupo Ananatuba, mas foi extinto, não conseguimos levar para frente..ai fiquei parado uns 3 anos sem cantar. Comecei a receber convite do Acauã, dizia que ia, mais não ia, até que um dia me despertei de novo para cantar, pois já tinha umas músicas guardadas, ai disse que ia lançar logo essas daqui para iniciar no grupo. Foi que recebi convite, voltei lá no grupo Acauã e estou até hoje, fazendo música e não vou sair de lá tão cedo, enquanto eu não morrer, a gente vai está no grupo andando por aí, onde estiver convite a gente vai lá.

ENTREVISTADOR: O que a música, o carimbó, representa para o senhor, na sua vida?

MESTRE BODE: O carimbó para mim é uma coisa muito importante, foi uma que veio dos nossos antepassados, onde tiveram muito sucesso lá com os escravos nas fazendas, dançavam com aquelas músicas. Infelizmente, eles morreram, mas vieram passando de geração para geração e até hoje continua a geração do carimbó, que é um patrimônio nacional, e continua nossas raízes, principalmente aqui no nosso Marajó.

ENTREVISTADOR: E para sua comunidade, o que a música, o carimbó, representa? Eles tem esse mesmo sentimento?

MESTRE BODE: Realmente, para nossa comunidade tem uma dificuldade, tem gente que gosta do nosso carimbó, às vezes a gente pede colaboração, e sabe como é, cada lugar tem a sua dificuldade, a gente não consegue, mas... como a gente gosta disso ai mesmo, com toda dificuldade, a gente vai levando a música.

ENTREVISTADOR: Vocês são mestres porque detém conhecimento, vocês são chamados na sua comunidade em Cachoeira para ir nos ambientes formais, nas escolas, transmitir esse conhecimento?

MESTRE BODE: Olha!! Que eu me lembre, fui chamado um vez em Cachoeira para participar com os alunos, assim, cantar umas músicas para os alunos, já faz muitos anos atrás e depois disso ainda não chamaram mais a gente lá na cidade, porque eu acho que seria uma coisa muito importante eles chamarem nas escolas, quem sabe que dali da nossa apresentação, iam se tornar outros mestres do carimbó, outros dançarinos e, infelizmente, é uma coisa que na realidade deveria ser feito com todos os municípios.

ENTREVISTADOR: As suas composições, fale um pouco como é o processo da sua criação, como é que o senhor compõe?

MESTRE BODE: As minhas músicas eu componho porque às vezes elas vem de repente, lembro de alguma coisa ,assim, ai eu fico pensando...eu vou fazer essa música aqui, ai 2 dias no máximo ela já está pronta, porque é aquele dom que vem da gente, de repente, porque eu tenho uns amigos de Cachoeira e falam assim: 'égua, eu tento fazer uma rima dessa e não consigo'. Porque cada um tem o seu dom né.

ENTREVISTADOR: Mas vem primeiro a melodia na sua mente ou já vem com a letra?

MESTRE BODE: Não! Eu faço só a letra da música, ai a melodia também às vezes, vem na minha cabeça, porque quando eu vou gravar, eu digo: que tal a gente fazer esse pedacinho assim, ai que a gente começa a fazer a melodia junto com a pessoa que vai tocar com o instrumento.

ENTREVISTADOR: Mas geralmente as composições são coisas do seu dia a dia ou é alguma coisa da sua lembrança, da sua memória?

MESTRE BODE: Não, não!! é do dia a dia da gente mesmo, da realidade.

ENTREVISTADOR: No seu município, tem Mestras?

MESTRE BODE: não! que eu conheça, só a Rodrigues e agora a neta do Acauã, que está iniciando com a gente, estamos tentando trazer ela para o grupo, para tirar o nervosismo dela.

ENTREVISTADOR: Por que vocês acham que a participação das mulheres ainda é pouco para Mestras?

MESTRE BODE: Pois é, é verdade mesmo, Né? Deveria ter mais Mestras de carimbó, mas infelizmente tem mais Mestres.

ENTREVISTADOR: E quem toque instrumento curimbó, por exemplo, tem mulheres que tocam?

MESTRE BODE: Não, é só montado por homens, mulher não tem não.

ENTREVISTADOR: O que falta para fortalecer mais essa cultura na nossa região?

MESTRE BODE: Para fortalecer nossa cultura, eu acho que falta mais apoio para nós, porque, poxa, infelizmente, a gente faz isso porque a gente gosta, porque, às vezes, a gente vai pedir apoio e é aquela maior dificuldade. Olha! E eu agora, lancei meu novo CD, fui pedir apoio para a secretária de cultura e botaram maior dificuldade, sabem que estamos lançando música nova, representando o município, a realidade do que acontece no nosso município e a gente..., infelizmente, fico desapontado, mas a gente não se desanima, a gente pega o dinheiro, vai, corre atrás.

ENTREVISTADOR: Resistência, né?

MESTRE BODE: ééé! Continua na luta aí.

ENTREVISTADOR: fazer cultura, principalmente no Marajó, é resistência!

MESTRE BODE: é resistência para nós, não tem que desistir, continuar correndo atrás.

ENTREVISTADOR: Você foi contemplado com a Lei Aldir Blanc?

MESTRE BODE: Não, eu não fui, porque eu sou funcionário público estadual, então fui na secretária e a secretária me falou que eu não podia porque eu era funcionário, infelizmente, não poderia, é só para quem era aposentado do município ou do estado.

ENTREVISTADOR: Já tem outras pessoas da sua família que já está engajado no mundo da cultura para se tornar outros futuros Mestres ?

MESTRE BODE: Não, não tem ninguém não! Infelizmente, é só eu. Só eu da família que sair com esse dom.

ENTREVISTADOR: E sobre esse encontro dos Mestres da cultura, o que você acha disso?

MESTRE BODE: Eu acho uma coisa muito boa, porque a gente vai conhecendo outras pessoas, outros lugares, vai conhecendo outros tipos de música, ritmos e ali a gente faz uma confraternização bonita.

ENTREVISTADOR: Mestre Bode a gente agradece muito a sua participação aqui na nossa conversa, a gente pretende valorizar cada vez mais a nossa cultura, da nossa região principalmente e se o senhor quiser falar mais alguma coisa complementar fique a vontade.

MESTRE BODE: Bom, eu agradeço muito por está recebendo esses convites de vocês toda vez, principalmente do professor ai, porque se não fosse através dele, a gente não sai do nosso município, é porque pra gente continuar nossas atividades tem que ter convites, porque se a gente for depender de lá do nosso município a gente não sai para nenhum lugar. Eu agradeço muito, espero que ele continue fazendo isso, lançando nossa cultura marajoara, não só do nosso Marajó, mas de todo Pará, vem gente de todo lugar para cá participar desse 5º Marajó pai d'égua e vamos ver o que espera daqui pra frente e continue fazendo isso aí, porque isso aí é apoio para nós, é uma coisa muito boa que ele faz, porque daí a gente vai lançando nossas músicas e expandindo para todo lugar, conhecendo a gente, os mestres do Marajó. Eu gostei muito, espero que ele continue.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO MESTRE CÉSAR

ENTREVISTADOR: Juliano Cássio Conceição.

ENTREVISTADO: Mestre César

ENTREVISTADOR: Como começou sua relação com a música?

MESTRE CÉSAR: Minha relação com a música começou desde a barriga da minha mãe. Desde criança sempre acompanhei meu coroa, Mestre Regatão, que tinha grupos em Soure. Então, desde meus 7 anos comecei a fazer parte do grupo, tocando maracas, milheiro. Com a convivência, toquei em vários grupos de Soure, como: Cruzeirinho, Eco Marajoara, Aruãs; atualmente toco nos Tambores do Pacoval e minha vinda para o carimbó vem de berço, é uma coisa que entrou no meu coração e ficou no sangue.

ENTREVISTADOR: O que a música representa na sua vida?

MESTRE CÉSAR: A música para mim é tudo, minha história é música, minha vida é música.

ENTREVISTADOR: E para sua comunidade, o que a música, o carimbó representa?

MESTRE CÉSAR: Hoje, nosso grupo, que tem minha Irmã na frente, Baixinha, e outros, vejo o interesse dela em tirar as crianças do mundo. Tu chega no meu Bairro, muito se vê gente largada no mundo das drogas. Então, nosso trabalho é esse: conscientizar as crianças, trazendo para a cultura, para afastar os pensamentos delas de outros caminhos ruins. Então, nosso trabalho com as crianças é esse: tirar as crianças, porque a gente vê tantos jovens perdido no mundo e a cultura é um trabalho de resgate para essas crianças.

ENTREVISTADOR: Mestre César, o senhor já foi chamado nas escolas daqui de Soure para transmitir esse conhecimento?

MESTRE CÉSAR: Não! já toquei umas duas vezes em escolas, mas a convite de alunos, para fazer trabalho para os alunos, cantar..., mas pela diretoria do colégio, nunca fui chamado.

ENTREVISTADOR: E o que o senhor acha disso, de poder ser chamado, para também entrar em sala de aula e poder transmitir para as crianças / jovens esse conhecimento tradicional?

MESTRE CÉSAR: Seria um trabalho muito importante, pois vejo muitos mestres que estão se acabando e não estão deixando seus legados para ninguém. Então, acho

muito importante um trabalho dentro da escola sobre cultura; ensinar as crianças a montar um instrumento, a tocar um instrumento, isso eu acharia muito importante.

ENTREVISTADOR: Aqui na sua comunidade, tem muitas mestras de carimbó?

MESTRE CÉSAR: Hoje, já se encontra mestras, que eu conheço, existe umas 6 mestras.

ENTREVISTADOR: E que toque o instrumento, principalmente o instrumento do curimbó, que é muito importante no Carimbó, tem mulheres que toquem nos grupos que você conhece em Soure?

MESTRE CÉSAR: Tem! Hoje os Tambores do Pacoval, tem uma grande parte de mulheres no curimbó, Dragões de Soure estavam trabalhando com mulheres no curimbó, nos grupos, em geral, tem a participação das mulheres, tanto no curimbó quanto em Maracas, porém apenas nos grupos: Tambores do Pacoval e Dragões de Soure há mulheres no curimbó.

ENTREVISTADOR: Na sua opinião, o que está faltando para fortalecer a cultura na nossa região?

MESTRE CÉSAR: Mais interesse político. Nós não precisamos nem de dinheiro, precisamos de incentivo, principalmente incentivo moral. Há dois meses atrás fui procurar o secretário de cultura de Soure e não existia secretário. Fiquei sabendo ontem que já se encontra um secretário de cultura, mas há 2 meses atrás fui procurar o secretário de cultura e não achei, não tinha, então, acho que falta incentivo para alavancar a nossa cultura.

ENTREVISTADOR: E sobre o evento, encontro dos Mestres e Mestras, o que o senhor acha do evento?

MESTRE CÉSAR: O Carimbó Pai d'égua, isso é uma coisa que estávamos precisando há muitos anos atrás, mas graças a Deus hoje temos encontro anualmente dos Mestres, que é uma coisa maravilhosa: botar os papos em dia, troca de saberes, a gente aprende com quem vem e ensina a quem vai. Então, o Marajó Pai d'égua é muito importante.

ENTREVISTADOR: Mestre César, a gente agradece muito a sua participação nessa entrevista, em trazer um pouco do seu conhecimento pra gente e fique a vontade se o senhor quiser falar mais alguma coisa.

MESTRE CÉSAR: Só peço que aquelas pessoas que tem interesse no carimbó, que venha e participe com a gente, pois serão bem aceitos, nós estamos aqui para ensinar e aprender.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA MESTRA JESUS

ENTREVISTADOR: Juliano Cássio Conceição.

ENTREVISTADA: Maria de Jesus Rodrigues Barbosa (Mestra Jesus)

ENTREVISTADOR: Bom, Dona Maria de Jesus Rodrigues Barbosa. Mestra Jesus Rodrigues de Cachoeira do Arari, muito obrigado por participar dessa nossa pesquisa, que vai gerar dados pra gente publicar, pelo através do programa de pós-graduação em Artes da UFPA. Sou Juliano doutorando em Artes pela UFPA, o Otávio Nascimento que é também pesquisador, está fazendo mestrado.

MESTRA JESUS: Sim...

ENTREVISTADOR: A gente agradece muito sua participação. Então, nessa nossa conversa, nesse nosso bate papo, a nossa primeira curiosidade é que, a senhora nos fale um pouco, como começou sua relação com a música?

MESTRA JESUS: Certo!

ENTREVISTADOR: Com o carimbó...

MESTRA JESUS: Bom, minha relação com a música, na verdade, foi desde... de bem pequeninha, que meu pai ele, é da... da... da área da ladainha, né. O rezador de ladainha meu, meu pai ele veio é... de uma geração que... andava com os santos nas folias, né. É... Meu pai é folião. É... Andava com os Santos peregrinando, rezando ladainha. É... Inclusive ele encerrou com o São Sebastião, né de Cachoeira do Arari que tem aquela festividade toda, é... Maravilhosa, né. Então, meu pai, ele encerrou a folia de santo é... Com São Sebastião, mas ele já fez de todos os santos, São Pedro, São Benedito, assim sucessivamente, iiii.. Então, a gente na verdade vem dessa genética, então... Eu comecei na questão da música muito cedo, penso que bem criança e isso só foi na verdade é, é, é... aflorando mais, né. Eu comecei também na igreja, é cantando na igreja católica! E já comecei a fazer alguns louvores é... compor alguns louvores pra participar dos festivais é... religiosos que tinha é da diocese de Ponta de Pedras. É outra "palesia" diferente da daqui. Iiih... E lá eles promoviam esses festivais e depois também comecei a participar de festivais de músicas é, regionais, né. E... os GECAQ's que eram um grupo de trabalho de a... artísticos de lá de Cachoeira promovia essas, esses festivais, o GECAQ, né. Eram

um grupo de pessoas lá que se reuniam pra... é, na verdade organizar esses eventos iih... eu me inscrevia, fazia minhas músicas comecei a fazer... Tem esse incentivo na verdade muito com 17 anos por aí , já comecei participar desses festivais, né que tinha lá na cidade iih.... E comecei também com esses festivais religiosos da igreja, né. E foi aí que despertou em mim, a questão da composição, né e veio despertar essa motivação, na verdade pela música eu comecei em grupo de pagode. A gente, com eu e meus irmãos e alguns amigos se reunia em casa pra.... cantar pagode, a gente pegava uns instrumentozinhos mesmo, tudo velhinho, né. Iiii, sem microfone, sem nenhuma estrutura pra gente fazer aquela “enrrodada” mesmo na garganta, e começamos a fazer isso, brincando, depois virou sério, aí eu comecei compor por samba, tanto que minhas primeiras composições sem ser música religiosa, é música pra festival, eu comecei a fazer samba, compor samba, pagode e depois, eu vim trabalhando outros gêneros, né outros gêneros eu tenho até funk eu, eu já, eu já fiz, reggae. Eu tenho mui... mais de cem obras. Eu tenho mais de cem obras, não sei dizer assim, agora pra vocês precisamente quantas obras eu tenho, mas é aproximadamente isso, cem mais de cem que eu ainda tô fazendo. Músicas, eu tô comendo, tô trabalhando e... então, não tenho assim precisamente exato e porque na verdade isso num para, num para. A gente vai fazendo, a gente vai registrando, a gente vai fazendo, catalogando, é isso que to fazendo.

ENTREVISTADOR: Tem as composições catalogadas e registradas?

MESTRA JESUS: Tem, tenho! Não, registradas não, mas catalogadas e registrada sim, agora em celular na, nas... questão desse recursos agora, tecnológicos, né. E... mas direitos autorais, é muito complicado pra gente, porque saí caro e é muita dificuldade pra você, pra você fazer cultura popular é muito difícil porque a questão da dificuldade, é... financeira pra você gravar, deixar algo registrado em áudio, grava... gravado é difícil, né. Então... São muitos, são muitos caminhos que, nos levam pra essa dificuldade. A politica cultural que não é implementada, né as, as leis, né. As politicas não são implementadas e... não tem uma valorização, não tem uma politica voltada, não tem algo voltado para esse sentido, cultura em todos os seus segmentos, né. Porque na verdade eu não comecei só com a música.

ENTREVISTADOR: Hum Rhum!

MESTRA JESUS: Eu comecei em cordão de pássaro, em cordão de boi bumba, quadrilha junina, entendeu? Teatro na arte cênica eu, eu, comecei na verdade também, muito forte a arte cênica em Cachoeira do Arari era, era muito forte e a gente trabalhava sem recurso então, como a gente era lá do grupo da igreja era por lá mesmo que os padres e as freiras arrumavam algumas indumentárias al... alguns recursos pra gente o nosso, as nossas peças teatrais e nos apresentar. Inclusive, é depois eu fui coordenadora de um grupo de teatro chamado de Frutos do Amanhã e a gente viajou muito, viajamos nas cidades vizinhas, viajamos para Salvaterra participar dos festivais de teatro que tinha lá, festival das águas, né e outros festivais. Belém do Pará, Santa Cruz do Arari, e a gente fazia esse trabalho na, na área da arte cênica também, muito forte e na arte cênica ela engloba todas as outras artes na música, a dança e enfim... então, hoje, eu me sinto bastante realizada porque é... em meio a tantas, tantas idas e vindas, tantas dificuldades eu consegui superar tudo isso, e... e a arte foi mais forte do que tudo isso, eu não tenho é... recursos, hoje. É... de dizer que eu tenho uma mesa de som, tenho, tenho caixa, amplificador, eu tenho os instrumentos que eu preciso, eu não tenho! Eu tô correndo atrás com muita dificuldade, mas é... um trabalho agora, mais um pouco reconhecido porque a gente, na verdade resistiu! Nós somos resistência, nos somos resistência e estamos aí no trabalho da salva guarda da nossa cultura, eu acho importante porque, hoje eu to fazendo tudo isso que pode é... vim pras outras gerações, é... o que é do nosso objetivo? É não deixar morrer. Porque se a gente parar é pior, aí as outras culturas que vão entrando é... como é com a... com a globalização, né. Porque a questão da globalização, tudo é livre. Então outras culturas vão entrando sem pedir licença na nossa na, nas nossas comunidades, nas nossa cidades, né aqui do Marajó e vão tomando conta e essas cultura as vezes elas não são tão bem é aceitas,, porque elas faze apologia a outras coisas que não é legal, não é bom pras nossas crianças pros nossos adolescentes, eu na qualidade de educadora, eu observo muito que, a nossa cultura local ela é deixada de lado, porque dentro da casa a mãe já incentiva a criança a dançar o funk, não o carimbó. É muito mais fácil a mãe dançar junto com a criança um funk que eu já presenciei, mas a mãe ela não pega a criança pra dançar um carimbó, ela nem sabe dançar, ela nem quer aprender, não gosta de ouvir as músicas regionais do carimbo, que exalta a nossa cultura, que divulga nossa cultura, que valoriza nossa cultura, entendeu? Então, é muito mais fácil pegar o que vem de fora , né do que trabalhar o que vem de dentro,

geralmente é assim. Você vai, quase que fosse uma coisa de praxe então, a gente desesperado sobre isso é... poxa! Tá introduzindo outras culturas aqui, na nossa na nossa comunidade que, não está sendo legal está levando para outros caminhos, né e a gente preocupado com isso, começou a, a fazer mesmo é o desafio, na verdade é um desafio o Marajó Pai D'égua, um desafio maravilhoso, a nossa resistência é um desafio e a nossa, as nossas, nossa cultura, nossa música, a nossa é o nosso jeito de fazer cultura é... um desafio que deixa esse legado para outras gerações vindouras. Então, é pra isso que a gente faz, não é não faço carimbó, eu não faço música não vai pra, pra só por causa de há! Por fazer, não! tem um objetivo por trás.

ENTREVISTADOR: Eu escutei a música ontem, né. “Eu canto carimbó por cantar, né. Eu canto, pra saudar meus ancestrais.”

MESTRA JESUS: Ham Rham! É uma uma música que eu lancei, aqui no Marajó Pai D'égua.

ENTREVISTADOR: Então assim, já vou fazer logo duas perguntas de novo. Como mestre, mestra de carimbó e os outros companheiros mestres de carimbó dessa região é... são retentores de conhecimento tradicional, vocês são chamados para os ambientes formais de ensino das escolas como, mestres e mestras para ensinar, transmitir esse saber para os alunos, e o que você acha disso, das escolas chamarem os mestres para eles também ensinarem o saber?

MESTRA JESUS: Não, nós não somos chamados, a gente sugere. Eu como professora de uma escola municipal, uma escola de grande porte, eu sempre sugeri isso, aos professores, principalmente aos professores de língua portuguesa é... mas é muito complicado, muito complicado. Isso não acontece, algumas vezes que tentaram fazer isso lá, fazer parceria com o grupo, por exemplo, o único grupo que hoje resiste lá em Cachoeira do Arari, o Acauã, grupo de tradição folclórica é o único grupo que resiste então, mas essa parceria assim, foi muito... foi rapidinho não demorou, muito. Entendeu?

ENTREVISTADOR: Mas o que você acha se isso acontecesse?

MESTRA JESUS: Ah! Isso seria um sonho, um sonho. Porque hoje ainda é utópico, né. é muito utópico, parece que cada vez mais é... as pessoas que estão à frente é... da educação no município, que gestão a educação que administram as escolas e... fazem essa gestão é... educacional no município parece que cada vez mais eles tão distante da realidade cultural e... não tem um projeto voltado para isso, não tem nada é... que possa dizer. Mesmo como tema transversais não tem, imagine algo implantado, algo planejado no sentido cultural desses saberes, desses fazerem cultural não existe, pena! Se existisse, seria maravilhoso. Porque nossas crianças estavam é... Tinha uma educação cultural é.. Muito melhor, os problemas, os problemas sociais iriam acabar, os problemas sociais iriam ser muito melhor solucionados, seria muito mais fácil é trabalhar o social, através da cultura, através dos saberes culturais, tradicionais e... não perder a identidade e... eu na verdade nosso grande medo que, nossas crianças percam sua identidade é... Por, por, pela falta desse trabalho, pela falta dessa conscientização e por falta de uma política pública voltada para essa, essa nossa no, no nossos ancestrais trabalhar nossos ancestrais, a nossa cultura é local, tradicional. A gente morre de medo, nosso grande medo é isso! Perder a nossa identidade.

ENTREVISTADOR: Eu tenho uma curiosidade que eu quero que a senhora como mestra me diga. A senhora acha que tem muitas mestras de carimbó na sua comunidade em Cachoeira e outros lugares que foram, onde você conhece passa nesse Marajó. Tem muitas mestras?

MESTRA JESUS: Não, não.

ENTREVISTADOR: Tá! E, e a que você atribui isso, o quer que falta para ter uma participação maior das mulheres como mestras?

MESTRA JESUS: Olha, eu penso que, vem da base, pra que, que eu lhe falei antes a trabalhar, trabalhar é... a questão da mulher como, como serem mestras, é não só de fazer é a música, de trabalhar com a música, mais é... “push” bater um instrumento, né, um curimbó é... Sacudir uma maracá, é, é, é, hoje! Hoje, eu já vejo que, a mulher ela tem mais já, já aparece mais na, na, na nas rodadas de carimbó, nos eventos onde tá o carimbó. Antes, não existia tanto que era só eu, lá na nossa redondeza era só eu.

ENTREVISTADOR: E tocando o curimbó tem muitas mulheres?

MESTRA JESUS: Agora hoje, eu já vejo mais presente. Tem, tem vezes que a gente vai nesses eventos que já, só mulher tocando o curimbó. Tem algumas regiões, por exemplo, na região do Salgado, eu acho muito bonito é... já tem grupos só de mulheres, só mulheres fazendo tudo vocal, instrumental isso é muito bonito, mas ainda falta mais. É como na política, né! Tem, mas falta a mulher chegar mais, a mulher ela ter mais esse essa Liberdade e... toma conta desse espaço também e somar com exames também, né! Somar. Eu acho, eu penso que isso também vem muito de tradição, a nossa tradição era essa questão do machismo, só homem poderia sentar a, é, é, no curimbó para bater, só um homem poderia sacudir uma maracá, hoje. Eu penso que, com a as questões é no culturais, né que, está sendo mais trabalhada também isso não é questão educacional, dentro da, das famílias, dentro do, do, dos ambientes culturais, é... isso já tá mais como, os esse tabu, esse tabu já se quebrou mais, mas ainda falta mais a presença da mulher.

ENTREVISTADOR: Na sua opinião, o que falta mais fortalecer a nossa cultura regional?

MESTRA JESUS: Investimento, investimento pesado, porque a gente sabe que, hoje tudo gira em torno da política, né. Se não tiver uma política voltada a gente faz como nós estamos fazendo só que, falta, falta muita estrutura, muita estrutura, a gente faz com que a gente tem, o que a gente pode, mas não sai um trabalho tão de qualidade e às vezes a gente é até criticado por causa disso. Por que falta o que? Falta um trabalho de qualidade pra gravar nossas músicas, por exemplo, eu não tenho nenhuma música gravada em estúdio, eu nunca fui num estúdio gravar, e olha que eu tenho 35 anos de vida, de vida cultural mas eu nunca entrei no estúdio assim, pra gravar uma música, eu não tenho nenhuma obra minha gravada e também registrada é meus direitos autorais, é muita dificuldade, então eu penso que deveria ter uma política para isso, para trabalhar a questão dos direitos autorais dos artistas e dá essa estrutura e infraestrutura para que a gente pudesse deixar nosso trabalho registrado, muito bem registrado, com uma qualidade magnífica, para que nossas crianças estão vindo aí, as outras gerações pudessem se apropriar dessas fontes, beber dessas fontes.

ENTREVISTADOR: Tá certo... E já que você falou do evento. O que você acha dos mestres e mestras ?

MESTRA JESUS: Foi a melhor. Até hoje, sinceramente no Marajó. Professor Nick Júnior está de parabéns, porque é... foi a maior ideia, melhor ideia que já existiu, isso nos valoriza muito. Eu, eu vim de Cachoeira, eu vim de moto (risadas leves), eu não quis nem saber se eu tive despesas ou não, entendeu? Porque a gente tem um pouco de despesa, né. Tem uma logística nisso aí. Tem a gasolina tem, tem a travessia, né nas Balsas. Isso aí, pra gente é o de menos. A gente diz, que quer tá aqui, porque esse evento nos engrandecer, esse evento nos valoriza. O Marajó Pai D'égua, foi a ideia mais brilhante que eu já vi, entendeu? Nesse contexto.

ENTREVISTADOR: Tá certo...

MESTRA JESUS: Tá!

ENTREVISTADOR: Mestra Jesus, a gente agradece muito a sua participação, sua valiosa contribuição para nossa pesquisa, a gente vai dar esse retorno sobre esses, esses artigos serem publicados, tese é, é, é divulgando o trabalho de vocês.

MESTRA JESUS: Sem dúvida.

ENTREVISTADOR: Fazer cultura principalmente no Marajó, é um ato de resistência mesmo.

MESTRA JESUS: É resistência!

ENTREVISTADOR: Muito obrigado!

MESTRA JESUS: (Risadas). Ok! Que o artigo de vocês, seja um artigo abençoado, né bem, e vai ser... o artigo de vocês vai ser no futuro, todo mundo vai querer beber nesta fonte, vai ser muito feliz e nós vamos conseguir a partir desse, desse, desses artigos publicado, né... as pessoas vão ler, vão ter acesso às instituições educacionais vão ter acesso, e a gente vai ganhar com isso, por mais que a gente não vá ter mais essa, essa oportunidade de, de, de ter tudo isso aí, mas os que virão, terão, então a gente trabalha para isso.

ENTREVISTADOR: Isso, muito obrigado!

MESTRA JESUS: De nada, eu que agradeço.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO MESTRE MADUREIRA

ENTREVISTADOR: Juliano Cássio Conceição.

ENTREVISTADO: Antônio Carlos Madureira (Mestre Madureira)

ENTREVISTADOR: Bom dia Mestre Madureira.

MESTRE MADUREIRA: Bom dia.

ENTREVISTADOR: A gente aqui, somos pesquisadores da Universidade Federal do Pará do programa de pós-graduação em Arte. E a gente gostaria de começar essa, essa nossa conversa sobre esse tema que é a nossa cultura marajoara. É assim, nossa primeira pergunta é, é como é que começou a sua relação com a música, com carimbó com, essa nossa música da nossa região.

MESTRE MADUREIRA: É vou tirar a máscara porque eu vou falar de uma coisa, para mim muito importante. Professor, eu me criei é... em Icoraci é... nasci também em Icoraci, né! Mas aí é, é... eu vou chegar lá. Nasci em Icoraci lá em 1954, no dia 29 de março e me criei na... alí entre na rua Santa Isabel entre Cristóvão Colombo e Pimenta Bueno e de lá a gente, eu como a idade de 10 anos é... foi, foi um senhor lá em casa pedir, que queria que eu brincasse num boi, a mamãe deixou. Que naquela época tinha-se mais respeito com os pais e com as mães, né. Só ninguém se mandar aí pediu eu fui pra lá, com... aí eu brinquei com 10, 12 anos quando já chegava pra, pra os 13 anos, eu já comecei a me sentar com ele e eu via ele tá escrevendo, comecei já me sentar com ele, eu sempre fui uma pessoa assim mais... é, é... eu não sei se curioso para ver o que é que tava fazendo, aí ele mesmo fazia as comédias música e eu, aí foi vendo como é que ele ia montando as músicas fazendo tá, mas aí eu levei aquilo na mente que eu ia pra aula é vinha aquela coisa toda e comecei também fazer a mesma coisa. Nesse meu fazer a mesma coisa, eu fez algumas toada de boi ainda para ele, ajudei e aí cheguei até os 15 anos lá com ele brincando aí, eu já ajudava ele, aí passei por um outro boi chamado é... é pingo de ouro, no Pingo de Ouro eu passei mais 2 anos eu fui com Pingo de Ouro com 15 passei 2 Pingo de Ouro, saí do Pingo de Ouro diretamente para fazer o mina de ouro e o mina de ouro já era comédia já era as toada tudo não minhas não... minhas e umas três da minha mãe, que brincou boi aqui em Soure há muito tempo é... o meu meu avô bom feitor da fazendo São Sebastião aqui em Soure numa grande empresa de Sebastião e morreu aí no Camará, porque a minha mãe é filha do

Camará e então é eu creio que isso aqui vem é uma, uma vem de família essa esse carimbó em mim vem de família porque o pai do meu pai lá no interior ele fazia banjo, fazia os tambores e fazia uma tal de mucura, que começava às 7:00 é... não todas, né! uma vez na semana ele faria ou uma semana sim, uma semana não ele portava os tambores para tocar lá e ele mandava os filhos já tocar e ele tocava o banjo e ele cantava e versava eu pra mi, hoje para nós chula, né no conhecimento. Tinha um vizinho dele lá e aí é... que roubava o curral do outro pra sustentar a, a, a irmã da mulher dele, aí ele cantou: “Cumpadre Cascação com sua baladeira na mão, ajuntando suas pedrinhas só para balar um camarão, o amigo Cância é um homem sem consciência despesca ao curral do Ilário para sustentar a Inocência.” E nisso ele apanhou porrada lá no negócio da chula, porque ele fazia essas coisas e chamava a cumadre chamava coisa, chamou Tio Lóca, disse olha cumadre fique com, com o pau na mão que eu tenho uma surpresa para a senhora ela, ela era “acostumava” a dar nele também e “delhe” umas porradas dele por causa disso. Então, é assim.... então ele também foi um não na época dele um bom cantor compositor.

ENTREVISTADOR: Era pai ou avô?

MESTRE MADUREIRA: Meu avô, pai do meu pai.

ENTREVISTADOR: O que era mucura?

MESTRE MADUREIRA: Mucura era uma festinha que dava até o sábado para, para beberem cachaça e, e cantar carimbó. Então, é... eu, eu realmente já cheguei, já cheguei tem um, tem um vinil gravado no estado, tem um vinil gravado no estado que é uma coletânea de pássaro e boi é... Pássaro e bois, se eu não me engano só que tem ali. E a onde lá tem do Mina de Ouro a gente tem parece que quem tem mais música é O Setenta do Guamá e o Mina de Ouro e... inclusive minha e do seu Martinho e... E eu comecei mesmo fazer música as toada mesmo eu estava com 17 anos. Respondi sua pergunta (risadas).

ENTREVISTADOR: Respondeu, sim (risadas). E o que o senhor acha que essa música, essa musicalidade representa pro senhor, pra sua vida?

MESTRE MADUREIRA: A... musicalidade eu acho, que a música para mim hoje, hoje eu vendo eu tando aqui na sua frente, na frente de dois professores, eu vendo que eu tenho a importância da música na minha vida, é que eu consigo dizer para as pessoas através da música, é uma linha educacional, porque quando eu gravo “Timbó, foi um grande feiticeiro vindo do solo Africano para o rincão brasileiro,

cresceu na ilha do Marajó e na noite de Luanda daquelas banda só se ouvia Timbó num batuque Jedi levar poló a Tulipa negra do Marajó. Mamãe África, mamãe África sou descendente do velho Africano Timbó. Mamãe África, mamãe África sou descendente dos marajoara que é meu xodó.” ‘Porque eu, eu acho que é, É, é a música para nós, é mais um elo de educação para repassar os nossos saberes para os mais jovens e... quando eu canto eu estou ensinando eles, eu estou repassando para eles a, as próprias raízes deles que eles não conhecem, como onde eu falei do Timbó aí que eu fui fazer uma pesquisa com galo, foi no primeiro Marajó Pai D’egua, num foi professor? Eu fui fazer uma pesquisa com galo sobre o Timbó e achamos ele lá pra banda de Santa Cruz, tem remanescente pra lá muito longo e já nem querem saber então, é assim como eu pra mim como disse rapaz, eu valorizava hoje ser descendente do Timbó eu não sou, mais eu valorizaria ser descendente do Timbó, porque o Timbó tem uma história no mundo, no mundo brasileiro aqui porque quando já, já é a história do Brasil, já está no mundo por que quando alguém vai querer saber quem foi Timbó? Ele foi um grande feiticeiro , né uma Tulipa negra, uma flor negra que nós tínhamos aqui, que ele quando cantava lá o pessoal, nessa época não existe Santa Cruz do Arari era um povoado aí o pessoal em Santa Cruz do Arari se apavoravam. Olha, Timbó ta batendo tambor, no outro dia aparecia um morto, porque ele era um atulipa negra, né é perigoso, então é espiritualmente ele foi um grande homem na, na área dele é... digamos assim, um baluarte da cultura africana que nós tivemos aqui em Santa Cruz do Arari, porque ele veio, ele veio da, da África então ele já ficou com essa mistura e talvez tenha tido alguma mistura também já ná miscigenação e talvez ele já fosse mais brasileiro do que africano e mas mesmo assim eu, eu, eu quando eu falo na música mamãe África é saudando porque eu também lá atrás do outro, esse meu avô que bati é, é o carimbó ele era africano era afro descendente, né! então ainda tenho uma descendência de lá deste povo.

ENTREVISTADOR: Mas vocês acreditam que o Timbó está no mundo das encantarias, dos encantados, agora?

MESTRE MADUREIRA: Bom... eu não acredito totalmente nisso, que ele esteja no mundo encantado até porque a história dele não diz que ele se encantou, a história dele mataram o Timbó, o Timbó foi morto, mas deixou um legado das ma, ma, ma, maldades que ele fazia, né para aquele povo ali, então o povo se revoltou e deu fim

no Timbó ele foi encontrado morto, mas e ninguém sabe quem matou e quem deixou de não matar, então Timbó morreu, só isso, morreu, né! Não tem outra explicação.

ENTREVISTADOR: O senhor falou dessa questão da, da, da importância da música e associou ela a educação...

MESTRE MADUREIRA: A educação.

ENTREVISTADOR: O senhor é convidado pra, pra ir nas escolas de Cachoeira é, eles lhe chamam pro senhor transmitir esse saber dentro do ensino mesmo de arte formal nas escolas, eles lhe chamam como mestre, pro senhor ser professor, pro senhor transmitir conhecimento lá?

MESTRE MADUREIRA: Entendi a pergunta. É... graças a Deus eles nunca me chamaram, a gente tem que dar graças a Deus em tudo, graças a Deus ele nunca me “chamaro” eu sou muito procurado por pessoas que vão, que fazem livros das universidades é... alguns professores de... como diz, coisas, já como é a palavra? é imortalizado, imortalizado dentro de alguns livros já tem uns seis a oito livros feito por algumas universidades é Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro pessoal vem de lá chegou aqui, quando chego no Marajó que eles me conhece passa a conversar comigo quando aí faz um livro chegou uns três no museu, eu tive a oportunidade de ver onde estava o artigo, a minha entrevista aquela coisa toda, mas não nenhum dos eu não tenho nenhum que retrate a história a não ser os fã, um dos fã que eu tenho que conta tudo foi o reconhecimento da do carimbó, né e também até é... eu tenho uma grande coisa que eu tinha que pedir, talvez de novo “pá”, mas é difícil. Eu perdi o, o título porque aqui no Marajó eu não sei se tem outro, né! mas a, a enquanto ministra da cultura a dona Marina me deu um quadradinho assim onde estava lá eu passei três dias lá com eles, né ela me deu um quadradinho que veio, veio é, é mestre de carimbó da ilha do Marajó assinado pela Marina quando ministra eu perdi não sei se deixei na casa minha irmã para guardar e sabe na casa dos outros na casa gente deram fim, aí eu não tenho mais isso irmão, né.

ENTREVISTADOR: Mas, mas o que o senhor acha de... do senhor transmitir, dos mestres de modo geral poderem transmitir esse conhecimento todo que tem, num ambiente formal de ensino chamar para uma palestra, chamar pra, pra compartilhar o conhecimento que vocês detêm. O que o senhor acha dessa ideia?

MESTRE MADUREIRA: Olha é, é a ideia mais louvável que eu já ouvi, entendeu. É para nós como mestre é uma ideia muito louvável nós chegarmos numa escola e repassarmos isso qualquer um de nós com quem eu converso e os mestres que eu

tenho conversando, e eu já conversei com mestres de interiores que são chamados, mas no meu município é, é que nem o rapaz disse ali, que não realizou,, não foi reconhecido como pelo pelo, pelo trabalho que ele faz. E como a nossa secretária é uma bela pessoa minha amiga, mas ela é... como é que é... deixa eu ver uma palavra de dizer, ela se esquivou de me dar uma.... digamos uma certidão, uma coisa assim, que dissesse que eu era mestre e fazia cultura dentro do município, agora na lei Aldir Blanc, quem me deu foi o Ivan e eu recebi pelo estado e não pelo município, porque no município eu não fui reconhecido com.... ela não me reconheceu que se eu fizesse cultura do município e trabalho lá desde 1975 e... tudo hoje que se diz cultura em Cachoeira tem um pedaço do meu dedo lá dentro e eles sabem disso o pessoal comentam falam isso se não for Madura não sai, se chama Madura pra dar um jeito, pra fazer e começar então, mas ela é uma questão até política, é política e a questão política e eu acho uma tristeza sabe quando eles misturam a cultura com a política, não com a politicagem deles, porque a política é uma coisa de totalmente diferente. Olha eu, eu acho, eu acho louco quadro aplausível é aplausível será a palavra professor? É... aplaudir a, a iniciativa do partido dos trabalhadores com respeito à cultura é um pessoal que pode até que ninguém é perfeito porque os outros problemas para cá, para “aculá” não tem nada a ver com isso, mas a cultura é um pessoal que trata bem da cultura e tenha e são amante a cultura, eu tenho algum, alguns conhecidos amigos que são militante e que para a cultura primeiro lugar e hoje eu diria assim, que se nós fossemos chamados para dentro de uma sala de aula embora, que não fosse “renumerado”, embora a gente não fosse “renumerado” por isso, mas só a, o reconhecimento que você está dentro de uma sala de aula repassando aquilo que você sabe pras criança a maneira até de, de fazer rima como você vai rimar, uma coisa que vai faltar, aí o que como você faz a música? de repente exibindo ter.... pra que serve esse vidro? é pra botar álcool gel, então esse vidro aqui eu tenho que contar a história desse vidro, eu vou contar vou, vou musicalizar eu vou rimar as palavras pra até chegar que o vidro é para colocar álcool gel, então tem que passar isso pra uma criança pra que mais tarde, mais tarde haja uma continuidade desse trabalho cultural das nossas raízes tanto em Soure, como em Salvaterra, como também Cachoeira, Santa Cruz ou Curralinho que seja em óbido e lá em Portel, mas eu acho interessante que nós fossemos chamados para a sala de aula, sim.

ENTREVISTADOR: Ótimo! E o senhor foi contemplado com... na lei Aldir Blanc, mas faltou... vocês tiveram todo o suporte lá ou faltou estrutura para orientar melhor vocês para ajudar vocês a atender o edital, foi difícil?

MESTRE MADUREIRA: Acontece o seguinte, pareceu mais difícil porque a nossa secretária ela se, se estendeu até AMA esperou que AMA resolvesse, né o caso para ela quando eu, se tivesse eu como diretor mesmo diretor de cultura ou secretária de cultura eu teria ido até o estado com a secretária do estado eu não iria com a AMA para resolver pra mim eu iria lá resolver junto a outra secretária e adjunta do governo, né que secretária do governo, para resolver essa questão aí, eu não ia esperar que a AMA você resolver pra mim, a AMA fosse me dar ordem a AMA fosse dizer para quem dá, que ela diz que ela só deu só contemplou as pessoas que AMA aconselhou ela a contemplar, uma maneira que dela não, não colocar dentro da, da, da, da.... é. é. é não ficar com a culpa daqueles que ela não contemplou por que nem o Pedro do Acauã que não foi contemplado, foi por Cachoeira é... de Cachoeira só quem poderia ser contemplado era eu porque eu não recebo recurso federal nenhum, “num” sou inscrito no bolsa família nesse negócio de renda para cá, renda...

ENTREVISTADOR: Nem é aposentado?

MESTRE MADUREIRA: Nem sou aposentado, então é o único que tinha direito. Não sou funcionário público, o único que tinha direito já fui, eu já não sou. O único que tinha direito de receber era eu, mas ela não fez isso, quem fez isso aí foi o estado, através do IFAN, então é eu acho que faltou mais amadurecimento para ela, não foi a questão de, de, de um apoio porque lá no, no no... ela é formada, uma pessoa uma pessoa formada em turismo, mas eu acho que, quando eu peguei que eu vi no celular toda o, o segmento eu entendi, então por que que uma pessoa formada não vai entender o que está escrito ali, então eu vou esperar que o outro lá, uma outra pessoa venha fazer para mim, não eu vou eu mesmo lá pegar meu pessoal é fulano é “bertano” eu vou lá, e tá aqui coisa tudo direitinho vamos fazer assim, eu acho que faltou foi é, é dinamismo para nossa secretária resolver melhor situação, mas não faltou eu acho que apoio assim quase não acho que partiu dela a, a, a, a irresponsabilidade de ter mais responsabilidade com cultura do município.

ENTREVISTADOR: Mestre Madureira o senhor deu um exemplo “indagora” rápido e prático sobre o vidro, né! De fazer uma composição, fale um pouquinho para a gente

como é que é, o seu processo de criação musical, que o senhor compõe como é que é, que surge?

MESTRE MADUREIRA: Olha! É, é eu vou te dizer, que eu vou lhe dizer assim, o seguinte (risadas) aí, aí, já, já eu já passa a ser íntimo, né! Aí muito tipo... já vou te... professor é assim, eu tenho uma coisa estranha, é uma coisa muito estranha hoje, que eu já tenho muita música, muita música porque eu já ando com celular na mão, não é uma questão que eu queira, eu tô aqui com vocês, eu vou andando quando de repente parece “planque”, clareia na minha mente (cantarolando) eu vim andando eu estava... eu não ia eu ia rimando com ripe aí o celular lá e “indentro” da sacola eu rimando de repente “pan”, fiquei escutando chamado na mente falando aquilo aqui peraí larguei o remo, peguei fui lá o que vai fazer? me ajudar calma aí, aí pega o celular, “Vou pro Maranhão, lá pra praia do lençol eu vou ensinar as menina a dançar o carimbó, mas é Santarém que não sai do meu coração é uma beleza a Praia de Alter do Chão, Cachoeira minha Terra, Marajó é meu torrão quando bate a saudade é que eu canto essa canção.” Agora da onde vem eu não sei lhe explicar.

ENTREVISTADOR: Vem primeira melodia na mente?

MESTRE MADUREIRA: Vem tudo!

ENTREVISTADOR: Aí depois o senhor encaixa?

MESTRE MADUREIRA: Não, não já vem saindo a letra a melodia é isso que eu conversando com Ronaldo Silva e conversando também com aquele menino como é, aquele pitozinho como é? o Nilson chaves eu tava dizendo pra ele, é incrível! eu não sei de onde vem nasce, nasce agora, aqui... nem agora me pedir para fazer é complicado.

ENTREVISTADOR: Então já vem melodia e letra junto?

MESTRE MADUREIRA: Letra junto, aí, aí...

ENTREVISTADOR: E com ela harmonia já vem.

MESTRE MADUREIRA: Já vem é aquela coisa toda aí, aí, aí tem umas que eu, eu que, que eu não canto que eu digo não... vou cantar isso assim, aí eu mudo as vezes porque fica melhor, as vezes eu mudando as vezes eu piorou a música, talvez até piore, né! porque é uma coisa que vem, eu não sei é o, o Ronaldo Silva diz que é, é um dom espiritual que eu tenho que fazer música por isso, que eu tenho essa facilidade, mas não é só eu, não é só eu conversando com o Come Barro, Come Barro, faz coisas de repente assim, no repente e aí, só que eu acho que o repente é uma coisa diferente disso que vem porque o repente é aquilo tô

conversando com o senhor aí eu vou ter que fazer aqui um repente eu estou conversando com o senhor e o Nick e o senhor me pediu o negócio do vidro, por causa da caneta, por causa disso por causa daquilo, aí é outra coisa eu vou me basear no que eu tenho aqui agora isso que vem arriando e vem, vem, vem... é, é incorporando na mente já vai saindo assim, eu tenho que gravar, porque se eu não gravar naquela hora daqui a 10 minutos eu não sei.

ENTREVISTADOR: E as suas composições a maioria delas já estão registradas em algum lugar gravadas?

MESTRE MADUREIRA: Olha! Eu tenho, eu tenho 4 CD é de carimbó de boi-bumbá e tenho, agora eu tô no terceiro de carimbó com o, o que seria o primeiro né! To no terceiro meu, o que seria o primeiro não prestou, né! (áudio não identificado) Agora nós estamos gravando, mas é ficamos ainda de levar todas as cópias e tudo lá pra, pra associação dos carimbozeiros do estado do Pará que eles vão até a...? é a (áudio não identificado) sei lá, (áudio não identificado) alguma coisa assim, parecida que ela vai registrar todos os... aí a gente já vai levar o CD pronto e a letra aquela coisa toda vai ser registrado quanto as do boi eu até nem faço questão de registrar as do boi porque o boi é uma paixão que eu tenho dentro de mim, eu canto carimbó, mas sou apaixonado por boi e, e, e eu sou apaixonado por boi. E, e, e num, num sou assim...

ENTREVISTADOR: O senhor confecciona instrumentos?

MESTRE MADUREIRA: Hem?

ENTREVISTADOR: O senhor confecciona instrumentos?

MESTRE MADUREIRA: Barrica de boi, eu sei fazer Barrica de boi e as marácas, eu sei fazer isso aí, as barrica do boi é aquela, tipo aqueles, aqueles, aqueles que antigamente era os, os tanque de vinho europeus que era tudo de ripinha.

ENTREVISTADOR: O barril?

MESTRE MADUREIRA: O barril aí eu, eu um senhor me repassou esse saber na Sacramenta e eu passei um tempo, um tempo da minha vida digo assim uns 4 anos confeccionando pros bois de Belém, confeccionei muito o esse Barrica hoje eu, um dia desses me encontrei com o rapaz, mas Madureira nós estamos fechando umas barricas, onde é que tu mora? Eu, eu digo Cachoeira do Arari, lá na ilha do Marajó e eu não estou fazendo barrica, agora eu disse para ele porque ninguém estava usando mais couro de cobra eu entreguei porque em Cachoeira a gente usa umas taubinhas, umas caixinha, né! as caixinhas, umass caixinha de Cachoeira, mas o

IPHAN chegou lá em casa umas duas vezes quando o couro da cobra da Sucuri, porque e, e, e ele até me ameaçou agora. Olhe! Se eu chegar aqui eu venho ver seus tambores, se eu chegar aqui eu vou lhe multar porque eu já estou cansado. Aí ele disse rindo, mas é sorrindo que se diz as coisas certas.

ENTREVISTADOR: Aí “cês” usam agora o couro do boi?

MESTRE MADUREIRA: É alguém usa o couro do bezerro né e até chega a ser até o couro do Carneiro mas é um couro mais fino, não chega dá aquele som que a, o Sucuri dá é mesmo que seu couro do veado pra, pro tambor de Umbanda dá um som, e dou um som que o, o do do boi não dá, por exemplo o boi da um som no tambor de Umbanda, mas não é aquele som que talvez o, o babalorixá, é o babalorixá é, é quisesse que fosse já porque isso talvez não tenha é talvez é, é condições não financeira mas de ir lá no, no Matadouro pegar um, um como é? Ir lá no mato pegar um veado uma pessoa que conheço um veado para encorar o tambor dele, aí eles põe esses tambor, esses couro de, de bezerro, mas não é a mesma coisa, não fala igual o do veado fala, tem uma certa magia no do veado, que nem tem uma certa magia no outro, mas eu creio que tanto na Umbanda, ou seja, lá o que for lá o seguimento deles como é, é no carimbó cada um tem o seu couro que tem aquela magia naquele povo sabe? E eu acho que o couro do veado é mais especial pra esses tambores do que do Bezerro, apesar do bezerro ser sagrado, né!

ENTREVISTADOR: Mestre Madureira no, no grupo que o senhor participa tem mestras, tem mulher mestra?

MESTRE MADUREIRA: Olha! Nós temos, agora com uma menina nova que, nós estamos trazendo porque ela canta muito na igreja, né! A voz dela é boa, esquece aproveitar ela para transformar ela nisso, nós não estávamos com a Mestra Jesus, mas ela se ausentou doo município, ela tá lá no município agora lecionando, mas ela mora mais pra cá pra Salvaterra e a gente já não temos mestra.

ENTREVISTADOR: Não tem, em Cachoeira não tem?

MESTRE MADUREIRA: Não, só a Jesus mesmo.

ENTREVISTADOR: E o senhor acha que esse fato de ter poucas mulheres mestras é a que, isso deve a que?

MESTRE MADUREIRA: “Num” é preconceito, é... deve a... “faltar” deixar a falta de, de interesse delas mesmo, porque você sabe que a, a, a eu olhando sabe? Olhando assim, de parte, porque parece que no dia que a menina foi, a Rosana foi, que ela cantou por lá (áudio não identificado) os meninos ficaram todos assim, parece assim

que ficaram é, é... encantados, sabe! encantados por ela, é... é um chameguinho para cá, (áudio não identificado) o outro hoje já me pediu. Olha! Passa, passa manteiga nuns dois pãezinhos pra, pra, pra Rosane, (áudio não identificado) sabe! Aquela coisa, então eu acho que é... eu acho que é mais falta de uma coisa delas procurar, eu acho que elas não tem realmente o conhecimento de que elas são bem recebidas e que pra elas seria, é bom eu acharia que seria bom.

ENTREVISTADOR: Que toque o curimbó, tem mulheres que toquem o curimbó que o senhor conhece lá?

MESTRE MADUREIRA: Tem, isso tem bastante!

ENTREVISTADOR: Lá em Cachoeira?

MESTRE MADUREIRA: Lá em Cachoeira nós temos, nós temos Santa Cruz, nós temos em outros município. Nós temos, bastante mulheres que toca o curimbó, como também tem alguns mestras em outros municípios aí, temos mestras em Belém, mas não só que toque carimbó, mas como que fazem carimbó como, que tomam conta, tenham grupos e tomam conta de grupo. Nós temos, eu uma pessoa que eu tiro meu chapéu para o trabalho dela uma mulher é... que eu tenho tido uma eu acho que eu até um bom relacionamento com ela, apesar de lá atrás quando eu, eu, eu iniciei o Águia de Ouro, que foi o Águia de Ouro, foi um dos primeiros grupos do Marajó o Águia de Ouro e o Itaguari de ponta de Pedra, depois Cruzeirinho em Soure, aí esse trabalho do Cruzeirinho feito pela Amélia sinceramente é de invejar. Amélia trabalha muito bem, uma mestra reconhecida pelo estado e, é... Ela já até me convidou pra pro grupo dela, mas nunca tive oportunidade da distância e também eu acho que ela fazendo o trabalho tá de bom tamanho, tá excelente o trabalho da Amélia é um trabalho reconhecido e é uma das grandes mestras do estado, tiro meu chapéu pra Amélia.

ENTREVISTADOR: Mestre Madureira, o senhor acha que já tem quantas composições mais ou menos de sua autoria?

MESTRE MADUREIRA: Em minha autoria, fora as que eu dei por aí, larguei pelos caminho, tem umas que eu dei, outras que larguei pelo caminho, eu posso contar duzentos e poucas lá em casa e as que eu dei e larguei pelos caminhos eu não sei mais. Tem cadernos lá em casa que eu já nem olho mais, eu digo duzentos e pouco pá, pá, pá ter só um número, mas que tem muito mais tem.

ENTREVISTADOR: Muito mais.

MESTRE MADUREIRA: Tem muito mais.

ENTREVISTADOR: Na sua opinião que é que falta mais na nossa região para fortalecer essa nossa cultura regional?

MESTRE MADUREIRA: Na minha opinião o que falta mais eu acho que o que falta mesmo seria é... um, um, um, um, um investimento governamental pelas, pelas pessoas que dirige o município, que dirige a educação, que dirige a cultura, porque é, é, é a, a, a, educação atrelada a cultura, então a cultura ou a cultura atrelado a educação, como o senhor fala no ponto de nós vimos fazendo a sala de aula. Poxa, seria todo mundo ia gostar, todo mundo gosta, porque eu pelo menos. Eu sentado com a Amélia e outros mestres, nós já discutimos isso e já debatemos isso do Sentur, já debatemos em vários locais em alguns encontros e até no Marajó Pai D'égua que nós deveríamos ser chamado para lá deveria ter, ter uma auto valorização para que a cultura fosse levada até as crianças porque as crianças se você é a criança, ela quer... ela, ela cresce, eu para mim assim, a criança desse tamanho daí pra frente ela copia, ela só faz ela vê, ela vê o pai, o pai dele fazendo, ele vai fazer igual que nem o pai dele fez, então se nós começarmos repassar para eles, olha a gente vai tamo assim, uma maracá assim, daqui um tempo nos “vamo” ter novos mestres, mas se o governo e as direção não se acordarem, despertarem desse, dessa sonolência, amanhã a perdemos as nossa identidade e vamos estar numa identidade totalmente Americana do norte, América do norte, da América do norte.

ENTREVISTADOR: Agora Mestre o que que o senhor acha desses encontros dos mestres e mestras do Carimbó?

MESTRE MADUREIRA: Olha olha ... eu, eu, eu para mim falar eu sou como é que a gente diz? eu sou...

ENTREVISTADOR: Suspeito?

MESTRE MADUREIRA: Eu sou suspeito de falar desse assunto, porque é... uma coisa que é a menina dos olhos de certas pessoas sabe? (risadas) eu digo assim, porque para mim que eu tava conversando com o filho dele do Come Barro lá em cima ontem, lá da casa eu estava dizendo para ele olha é, é, é uma coisa esse evento daqui no futuro, daqui pro futuro a gente vai ter um grande evento, a gente vai ter é grandes professores, nós vamos ter as universidades mais aprofundada neste assunto porque é devagar, devagar água mole pedra dura tanto bate até que fura. Então, é eu creio que eu puder eu acho assim muito importante para o segmento cultural do carimbó e de outras culturas na Ilha do Marajó, até aí porque

quando vem um mestre de carimbó com ele vem um artesão, com ele vem outra... vem outros segmentos de que nós, eles são mestres também, aí que a gente pode estar valorizando esse pessoal aí, então quando é encontro de mestres aí no, no se restringe só ao carimbó porque é hoje, não hoje nós não temos porque o nosso evento foi um evento é, é online e não teve como fazer uma feirinha, expor que nem foi feito em Santa Cruz. Santa Cruz foi muito bom é e até eu levei umas garcinha botei lá dei lá e a (áudio não identificado) não me pagou até hoje as garça (risadas), mas eu levei cem garcinhas e deixei lá para ele, mas aí isso aí tava lá, tava lá a parte, a parte é, é artesanal muito bom então aqueles mestres tavam ali, é... pra mim eles ficaram alegres também feliz porque venderam o material deles, né! Então quando a juntar falar de mestre tá valorizando o trabalho de todos é desse, desse, desse... é, é, é do grupo todo de mestre com, com todos os segmentos artesão, é um coletivo, né! Coletivo da, da, da razão de ser mestre, como valoriza o professor, como valoriza é... aí veio ver um professor dar uma palestra o palestrante, estão valorizando o trabalho dele porque é mais uma oportunidade que se dá para ele falar, dizer aquilo que ele tá sentindo a respeito e que ele sente, que tá dentro dele que ele sabe também a respeito de alguns assuntos.

ENTREVISTADOR: Tá certo. Mestre Madureira a gente agradece muito a sua apresentação.

MESTRE MADUREIRA: Graças a Deus que acabou (risadas).

ENTREVISTADOR: A sua contribuição valiosa.

MESTRE MADUREIRA: É porque eu falo muito, né.

ENTREVISTADOR: Se o senhor ainda quiser falar alguma coisa, fique a vontade.

MESTRE MADUREIRA: Não, não... tá bom, tá bom, tá bom.

ENTREVISTADOR: Tá, muito obrigado.

MESTRE MADUREIRA: Tá, que, que o seu trabalho seja ótimo que tenha, que eu tenha contribuído com alguma coisinha.

ENTREVISTADOR: Muito, muito! Obrigado Mestre.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO MESTRE COME BARRO

ENTREVISTADOR: Juliano Cássio Conceição.

ENTREVISTADO: Raimundo Rodrigues Borges (Vulgo: Mestre Come Barro).

ENTREVISTADOR: Como é que começou a sua relação com a música(carimbó) ?

MESTRE COME BARRO: Desde criança, começou, com toda certeza, por eu achar bonito e gostar. Minha família, meus pais gostavam, ai eu fui olhando e aprendendo, começou “dali”, eu dizia: amanhã eu vou fazer aquilo, amanhã eu vou cantar também, e eu comecei dali, com minha idade de 8 anos, lá em Quatipuru.

ENTREVISTADOR: Então, o que o senhor pode dizer para nós sobre o que essa música representa na sua vida ?

MESTRE COME BARRO: Representa tudo, representa minha vivência no mundo, representa meu caráter, representa meu amor, representa meus amigos. Pelo menos hoje estou aqui, onde eu nunca tinha vindo, porque? por essa música, se não fosse por essa música eu não estava aqui.

ENTREVISTADOR: E o que você acha que essa música representa para a sua comunidade (Quatipuru) ?

MESTRE COME BARRO: Valorização, porque? Por que até o prefeito estava assistindo a “live”, ele(prefeito) sabe que valoriza o município.

ENTREVISTADOR: Como Mestre da cultura, na sua comunidade, nesse Estado do Pará, lá no seu município, o senhor é chamado nas escolas para passar o que o senhor, esse conhecimento ?

MESTRE COME BARRO: Na escola não, mas na minha casa, sim, estou mais velho em atender os alunos, com ódio dos professores. Eles dizem: vai lá com o Me. Come Barro, que ele sabe contar o histórico da madrugada, ele sabe contar o histórico do carimbó, até de quando começou o município Quatipuru. O que acontece ? O professor pede: eu queria que vocês fizessem uma música, digamos assim, quer um tema, ai o aluno vem comigo, na minha casa, eu quero ajudar, quero que ganhem uma nota 10,vou te ajudar, mas a renda do município pode fazer , só dá o meu, ai eu vou. Vou fazer com a melodia e a letra.

ENTREVISTADOR: Mas o que o senhor acha de ser chamado para ir à sala de aula passar seu conhecimento para os alunos ?

MESTRE COME BARRO: Eu acho, porque hoje estão pedindo para que as salas de aulas sejam abertas para os Mestres, para repassar sua cultura dentro da sala de aula, seria importante, tão importante, porque pelo menos eu já estou velho, se nós não passarmos para alguns jovens a cultura, ela morre, eu pelo menos não quero que a nossa cultura morra. Hoje eu tenho dois grupos, não só no meu município, mas foi eu que ensinei; nós temos um grupo de jovens de Rezador de ladainha, no meu lugar, de oito pessoas, e eu tenho um grupo no município de Tracuateua, que eu fui dá uma aula lá para eles, fui de graça, sem cobrar nenhum centavo, hoje, lá, eu tenho 16 rezadores. Um juvenzinho puxador, lá da ladainha, quando eu vi ele fazer aquilo, a lágrima veio nos meus olhos, parabéns, porque aquilo, eu estou deixando, porque eu vou, e se eu não deixar, o caboclo morreu.

ENTREVISTADOR: Essas Ladainhas ainda tem no seu município, nessas comunidades, que o senhor conhece, que reze Latim ?

MESTRE COME BARRO: Tem, eu rezo latim, eu ensino latim, agora que eu sou um cara bem prevenido. Quando eu fui para Brasília, com Gilberto Gil, para o segundo seminário de Culturas Populares, lá eu fiz isso, cantei uma ladainha sozinho e fui entrevistado. Então, eu ensino latim e digo: o português é esse.

ENTREVISTADOR: O senhor poderia dá uma palinha para a gente? para ficar gravado aqui trechos de ladainha.

MESTRE COME BARRO: Vamos começar primeiro com Kyrie eleison, como um rapaz perguntou para mim: O que é kyrie eleison ? eu respondi: “Senhor, tende piedade de nós” e o que é Cristo Eleison ? “ Cristo tem piedade de nós”, e na língua latim começa **...música em latim...**, e vem a resposta: **...latim...**, e vai por ai as estrofes. Só que a ladainha tem: tenor, contralto, certo? tem as três vozes cantadas. Então, eu ensino para meus alunos e eles perguntam: o que significa? o que é kyrie eleison ? é “Senhor, tende piedade de nós” e o que é Cristo Eleison ? “ Cristo tem piedade de nós”, ai ele foi buscar no fim da ladainha, e por que é refúgio peccatório ? eu disse: “refúgio dos pecadores”, ele foi buscar mais na frente, ele perguntou: e mater boni consilium ? eu respondi: “mãe do bom conselho”, ai ele levantou e tocou na minha mão e disse, “você sabe”, com 15 dias eu recebi o diploma de Mestre, não como Mestre carimbo, eu não sou mestre do carimbó, eu tenho a minha carta recebida, assinada pela mão do Gilberto Gil, como Mestre da cultura popular, porque eu canto boi, canto passarinho, pajé, eu rezo quebranto, rezo carniapeta, levanto campanha.

ENTREVISTADOR: Vocês rezam as ladainhas nas igrejas?

MESTRE COME BARRO: reza, reza, reza.

ENTREVISTADOR: nas igrejas, vocês rezam de costa para o povo ou não?

MESTRE COME BARRO: não! O motivo que mudou..., era de costa para o povo, para gente não fazer e diminuir o preconceito, a gente vira de frente, bota o salto de frente e reza atrás para diminuir o preconceito. Antes era de costa para o povo, agora é de frente.

ENTREVISTADOR: nos fale um pouco agora como é o processo de criação e composição musical?

MESTRE COME BARRO: é aquilo que a gente trás de dom, aquilo que Deus deixou na cabeça da gente, é da gente, não tem quem tome, mas é bom. Eu sou repentista, eu aqui com vocês eu posso fazer uma música no repente, posso olhar aquela paisagem e escrever uma música. No meu lado, foi a primeira coisa que o Sr. Perguntou, Deus que me dá, Deus que me guia e eu faço.

ENTREVISTADOR: quando começa, começa pela melodia na sua cabeça ou vem a letra junto?

MESTRE COME BARRO: vem a letra e depois eu preparo a melodia

ENTREVISTADOR: é como se escrevesse uma poesia e depois transformasse em música?

MESTRE COME BARRO: isso, isso, isso. óh! cantei um carimbo: “gaivota voou, voou”, meu filho escreveu de São Paulo, mandou e disse: papai, aceita...?, eu disse: calma! Deixa que eu vou preparar ela, e eu preparei, procurei a melodia dela, como era que eu devia fazer, e criei, inclusive na música, a letra está como dele e não minha, mas a melodia foi eu que fiz. Está tudo registrado, graças a Deus.

ENTREVISTADOR: varia muito o tempo que o senhor leva para concluir uma música?

MESTRE COME BARRO: é o seguinte, as vezes, quando eu estava melhor, quando a gente vai ficando velho, a memória também vai meio..., se eu fizer uma música aqui e for cantando, procurando uma melodia, se caso não tenha nada para gravar, amanhã talvez eu não saiba mais, pois eu perco. Mas quando eu fizer uma música é porquê eu preparo, eu mesmo faço. Quando eu for escrever, eu já vou fazer cantando ela.

ENTREVISTADOR: você já tem quantas, em média, composições?

MESTRE COME BARRO: mais de 148 que eu tenho no caderno, tem música que eu nem cantei, só fiz fazer, escrever.

ENTREVISTADOR: e tem outras gerações na família para ser mestres?

MESTRE COME BARRO: tem! Tem aquele rapaz que estava tocando tambor, e para nós lá, ele é o melhor, ele bate muito. Tem outro filho, aquele que estava batendo com a camisa da raio de sol. Tem o outro filho, irmão dele, que é do banjo, toca sax e é vocalista, canta as minhas músicas e hoje já está fazendo as músicas dele. Agora ele é assim, quando ele quer fazer uma música, ele vem comigo e diz: “porra, coroa, porra, quero fazer essa música, como é que vai dá certo? Eu digo assim: tu é músico, porra, o cara que é músico tem mais facilidade, bora ver ai qual é tua música. Eileileil, calma! quero ver como tu vai fazer esse coral. Ele fez até uma música, canta sabiá, está até na capa do CD. Porque é assim, lá no cajueiro, perto da minha casa, bem-te-vi canta na janela da gente todas 5 horas da manhã. O vizinho tem um canário, e o outro vizinho tem um sabiá daquele da praia, o bichinho é enjoado. Ai, ele diz assim, “papai, eu quero fazer uma música assim, olha a minha música: canta sabiá, canta canarinho, canta o bem-te-vi, para alegrar o meu benzinho”. Quer dizer que ele fez a música, mas não teve a resposta do coral. E papai, como é que faz isso? calma! Canta de novo! - canta sabiá, canta canarinho, canta o bem-te-vi, para alegrar o meu benzinho. Agora responde assim: lá na laranjeira, sabiá cantou, de manhã bem cedo, para alegrar o meu amor, lá na laranjeira, sabiá cantou, de manhã bem cedo, para alegrar o meu amor. Está gravado, tudo mixado, está na mão do N. Figueiredo e a capa do Cd tem o nome “Canta sabiá”.

ENTREVISTADOR: Mestre Come Barro, lá na sua comunidade, lá em Quatipuru, tem muitas mestras do carimbo?

MESTRE COME BARRO: tem mestras de dança, mestras de marujá e mestras de benza quebranto.

ENTREVISTADOR: E no carimbó, tem mestras que tocam o curimbó lá?

MESTRE COME BARRO: eu hoje estou formando o grupo de jovens, com 4 mulheres lá, mas não tinha. Tinha uma jovem muito boa, mas ela foi embora para Belém.

ENTREVISTADOR: na sua opinião, o que falta para fortalecer nossa cultura?

MESTRE COME BARRO: com toda certeza, mais apoio para a gente resgatar aquilo que a gente tinha perdido, porque temos muita coisa perdida, eu ainda tenho

sonho, que a gente pudesse resgatar aquilo que já foi perdido, tanta coisa que eu conheci, tão bonito, tão lindo e hoje já não tem mais. Eu queria um apoio, um incentivo, chamar vários jovens para ensinar, ajudar eles na alimentação, uma coisa adequada, com um padrão de uniforme, para a gente poder conhecer a verdade, o que é cultura, é isso que está faltando, pelo menos lá no Quatipuru.

ENTREVISTADOR: o senhor toca algum instrumento?

MESTRE COME BARRO: eu, de instrumento, toco maraca, bato tambor e canto.

ENTREVISTADOR: e a confecção de instrumentos?

MESTRE COME BARRO: Eu faço os instrumentos. Eu construí o tambor, a maracá e hoje estou fazendo o banjo, estou agora com uma confecção de instrumentos, vai ter uma aula, uma oficina de música, que irei ensinar uma aula de banjo...

ENTREVISTADOR: para finalizar, o que o senhor acha do encontro de mestres e mestras?

MESTRE COME BARRO: só posso dizer assim, primeiro agradecer a Deus, depois a sua pessoa, que pela primeira vez estamos se conhecendo. Eu chegar em uma terra que nunca tinha vindo, é uma alegria muito grande. Muito obrigado, Deus, abençoe todos nós e cuide da nossa cultura.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. MARLON

ENTREVISTADOR: Juliano Cássio Conceição.

ENTREVISTADO: Marlon Edgar Monteiro dos Santos (Professor Marlon).

ENTREVISTADOR: Bom dia professor Marlon Edgar Monteiro dos Santos! Muito obrigado por conceder essa entrevista que vai fazer parte da pesquisa de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, doutorando Juliano Cássio da Silva Conceição. Professor Marlon! Fale um pouco pra gente sobre a sua história e a sua formação.

PROF. MARLON: Bom dia! Eu que agradeço né Cássio pela oportunidade que você está dando aqui pra mim. Bom! Vou falar da minha graduação. Eu sou pedagogo né, eu fiz uma pós em educação inclusiva e trabalho com música há muitos anos já, mas também não tenho nenhuma graduação em música né. Eu aprendi música com o meu pai que ele era maestro da banda da polícia militar em Macapá. Eu sempre acompanhava ele no quartel, ele me levava para os ensaios né, também ele tocava na noite e quando ele ia pros ensaios na casa do seu Agostinho ele me levava e sempre foi despertando em mim a paixão pela música, de modo que quando ele se aposentou em 89, em 1989 ele se aposentou né, ele era militar, ele trouxe nós pra Soure. Então, ele me colocou para estudar com o Mestre Biri nessa época aí. Eu e meu irmão e lá nós aprendemos música com mestre Biri. Eu fui além porque ele ainda me ensinou matemática, caligrafia e a música né. E aí eu fui tomando gosto porque já, eu já tinha alguma noção de música porque ele me ensinava algumas coisas né. Lembro também do primeiro instrumento que ele fez pra mim foi um banjo de lata de goiabada e isso aí me inspirou mais ainda pra ter essa paixão pela música. E aí o tempo foi nos lapidando né e quando, lembro quando a gente tava tocando né, solfejando, fazendo as lições ou tocando qualquer música que ele percebia uma nota errada opa! Papai tinha um ouvido absoluto. Quando ele percebia que tinha alguma nota errada ele chamava atenção ali na hora e a gente consertava. E isso daí foi, foi nos lapidando mais e mais né e foi o tempo que chegou em Soure também o sargento Orlando né com um projeto de música, ele soube que eu já entendia um pouquinho da arte e me convidou pra ser tanto aluno dele, quanto pra ajudar ali também na sala de aula. Isso que aconteceu. Aí montamos uma equipe

boa né que inclusive essa banda que tem em Soure atualmente a maior parte dos músicos passaram pelo Centro Filantrópico em Soure e pelo quartel né. Esse projeto é ... foi ... teve posso dizer assim, tivemos que passar pelo Centro Filantrópico em Soure porque nós não tínhamos espaço físico pra fazer as aulas. Então ele pediu pra Dona Roxita naquele tempo e ela cedeu pra gente o espaço físico lá do Centro Filantrópico e depois também o coronel Vieira, que gentilmente né nos cedeu ali eu acho que ele mandou fazer uma sala de aula pra gente no, na 5ª CIPM, naquele tempo era 5ª CIPM Soure e mandou fazer pra gente uma sala de música, né. Aí veio aquela polícia e a sociedade juntas né e lá nós ficamos creio que uns três anos por aí, ou quatro, estudando lá e aí a música foi só crescendo em termos de aprendizagem, nós fomos aprendendo mais, nós fomos nos aprofundando. Alguns alunos de lá que passaram por lá estudaram música também, fizeram a faculdade pra música, no caso do Francisco Correia, ele se formou em música e também aqueles que não se formaram né, hoje eu posso dizer que são bons cidadãos, bons pais de família é é é, a música ela tem todo esse poder né de transformar as pessoas, a vida das pessoas né e eu segui. No ano de 99, foi o ano que fui fazer uma visita na Vila de quilombo chamada Caldeirão, nós fomos fazer uma palestra em relação ao meio ambiente e falar também sobre as doenças sexualmente transmissíveis e lá eu conheci a minha esposa hoje né, casei e de lá eu desenvolvi também um bom trabalho. Até hoje lá nós montamos uma banda chamada banda de música banda de música Frei Romão. A banda de música Frei Romão é uma banda de ... aliás ainda não era uma banda mesmo, era uma escolhinha de música. A escola de música Frei Romão né, onde tinha as crianças, os adolescentes que tocavam flautas né e tinham os acompanhamentos e tudo mais. E, partindo daí, eu fiz parte também da banda de música Santa Cecília a qual eu que dirijo hoje né. É uma banda bastante antiga posso dizer assim. É de lá pra cá né através da música eu trabalhei também em escola pública né é no lugar da arte, aquela arte eu posso dizer assim ensinar as figuras geométricas, desenho e tudo mais, eu não eu passei a ensinar a música. É claro que a música não deixa de ser arte né, é arte também, aí eles foram gostando do meu trabalho e trabalho há 14 anos lá com música e dando aula pro ensino fundamental em Salvaterra, lá nessa Vila chamada Caldeirão, a Vila de Quilombo Caldeirão. Eu trabalhava dando aula de português, matemática, história, enfim, mas no lugar da arte lá eu inseri a música né. Quer dizer, eu dava a aula de arte em si né com os alunos, mas a gente tinha o nosso momento de música

né, a parte musical. E, com o concurso de 2015 né, que teve lá eu não eu não consegui obter uma nota boa aí tivemos que abrir espaço pra quem passou no concurso público. E em 2017, eu vim trabalhar em Soure no CAME, que é o Centro de Acolhida Madre Evangelina. Fui convidado pela Irmã Olinda, ela que me deu essa oportunidade, ela já conhecia o meu trabalho né musicalmente, conheceu meu pai também e ela acreditou em mim né e vim pra cá. Hoje nós trabalhamos aqui com crianças e adolescentes de 6 a 17 anos e 11 meses. Este projeto também não só da aula de música como é em informática, ginástica rítmica e computação né, mas na parte da música nós temos modalidade de violão, teclado, instrumentos de sopro né, pistão, clarinetes, saxofones e também não só ensinar por ensinar claro né, que a gente vai ensinar a música mesmo aqui né. Eles saem daqui né, a gente ensina a ler partitura e tudo mais. É uma sequência né, desde a parte teórica até a parte prática.

ENTREVISTADOR: O senhor usa algum método específico no ensino de música ou como é?

PROF. MARLON: Aqui nós temos o método completo de teoria musical né que é por ele que a gente se guia né na parte de teoria né.

ENTREVISTADOR: Sabe o autor do método?

PROF. MARLON: Só olhando lá. Daqui a pouco a gente pode ver.

E também nós temos um acervo grande agora de de de uma biblioteca que chegou aqui pra nós né de de São Paulo e tem vários métodos aí, vários autores tanto para violão, quanto pra instrumentos de sopro, enfim, tá bastante rico nosso acervo aí.

ENTREVISTADOR: Fale um pouco assim pra gente o que então a música representa pra você? O que a música significa na sua vida?

PROF. MARLON: Na minha vida? Eu posso dizer que a música ela transformou a minha vida, entendeu? Profissionalmente, é, até eu posso dizer assim é na família né. Eu acho que, eu sou suspeito em dizer né, mas em casa né, a minha esposa diz assim que eu sou um bom pai de família, que sou aquele pai carinhoso, atencioso, avô agora também, eu creio que tudo partiu da música.

ENTREVISTADOR: Você acha que a música lhe ajudou nessa formação como pessoa? como ser humano?

PROF. MARLON: Com certeza. Bastante.

ENTREVISTADOR: E você acha que mais ou menos quantos jovens você já conseguiu ajudar com nessa formação de música ao longo dessa sua trajetória como professor de música?

PROF. MARLON: Meu Deus! Essa é uma pergunta meio difícil né porque já passaram tantos jovens, tantas crianças né que hoje a gente olha assim todos grandes né, inclusive outro dia foi uma aluna de lá de Salvaterra, quando eu dava aula pra ela lá, a filha do doutor Ronaldo, chegou no carro buzinando, me abraçando e agradecendo que ela tinha passado né no curso de música pela UFPA e ela já tava no segundo ano né e tava bem. Então isso pra mim é uma satisfação, é uma alegria. Tem uns também, um rapaz aqui que é daqui de Soure que começou também lá com a gente, lá no início, Magno Ari Barbosa Amador, hoje em dia ele é tenente da banda de música da polícia militar, em Macapá. E quando ele me vê também ele me abraça, um rapaz que cresceu né. Ele teve o pontapé inicial aqui em Soure nesse projeto de música lá com o sargento Orlando e hoje em dia ele é muito grato e nós também né, é motivo de alegria né, orgulho pra nós de ver essa pessoa que cresceu através desse simples pontapé inicial que nós demos aqui e aí depois ele se aprofundou lá né e hoje ele é o que é né: tenente em música. Ele já me falou né que provavelmente agora ele vai ser, ele vai ser o regente da banda.

ENTREVISTADOR: O senhor teve ou ainda tem a vontade de fazer um curso superior em música?

PROF. MARLON: Tenho bastante né. Eu perdi 2 vezes a chance. A primeira vez que teve em Soure eu não me escrevi e a segunda vez também foi foi foi foi em Soure que teve? Foi só uma vez mas parece que teve uma inscrição, mas parece que não

ENTREVISTADOR: Foi uma demanda do PARFOR uma tentativa de demanda, mas não foi ofertada.

PROF. MARLON: Não foi ofertada né. Mas dessa aí eu perdi a oportunidade mesmo. Foi o tempo que até o Ney fez né, o Rosiney fez e eu fiquei triste porque eu perdi mesmo essa chance.

ENTREVISTADOR: Das pessoas em Soure que fizeram parte da sua trajetória da sua formação em música o senhor já citou o Mestre Biri, o seu pai, maestro Pedro né, sargento Orlando, tem mais algum que contribui nessa sua trajetória, nessa sua formação em música?

PROF. MARLON: Sim. Inclusive o sargento Orlando naquele tempo ele trazia músicos que vinham da banda de música da polícia militar que vinham lá de Belém. Então tinham alguns sargentos que vinham dar algumas oficinas aí pra gente. Eu só não tô lembrando agora os nomes, mas eu posso te falar depois. Veio também o sargento Pimentel que ensinou bastante é solfejo, divisão e outras pessoas que contribuíram, o sargento Riceli, que também é músico da polícia militar em Belém, subtenente Mendes né, que passou por aqui. Então cada músico que passou eles deixaram alguma coisa pra gente aí de importante né, coisas que nós assimilamos e aprendemos pra vida né.

ENTREVISTADOR: Como professor de música quais as principais dificuldades que o senhor se depara na escola em relação ao ensino de música

PROF. MARLON: Na escola? As dificuldade? Bom! Aqui no aqui no projeto CAME né eu não tive tanto tanto esse esse esse problema porque é um projeto que assim ele é bem estruturado né, o que se precisa a gente tem né, o que se solicita vem né, mas antes assim a dificuldade nossa era em conseguir os instrumentos. Então a gente tinha muito muito aula teórica, tinha muitos alunos que desistiam porque eles não queriam ficar só na flauta né, então a dificuldade maior era de era de conseguir os instrumentos de sopro né que naquele nós não tínhamos. Até que um dia o governador Almir Gabriel veio fazer uma visita aqui em Soure e nós fizemos uma cartinha e fomos pra lá tocar com flauta mesmo a música mesmo. Nesse tempo a gente tocou asa branca e a esposa dele, Dona Odete né, ela amou e foi quando ela ajudou a gente com R\$ 4.000,00 e também foi um pontapé inicial. Aí compramos um trombone, um clarinete, um trompete e um sax. Esse foi o pontapé inicial aqui. Mas naquele tempo era difícil a gente conseguir um instrumento até porque era muito caro e hoje eu posso dizer aqui no projeto CAME onde eu faço parte hoje né as coisas são bem mais fáceis né, o que a gente precisa a gente tem. Como eu te falei né, ganhamos até uma biblioteca de livros, de métodos, enfim, tá bastante completo.

ENTREVISTADOR: E quantos alunos mais ou menos, em média, tem aqui na escola que o senhor atende?

PROF. MARLON: Aqui olha eu tenho 17 turmas né. Se eu não me engano, no ano de 2019 eu tinha 167 alunos. Daqui a pouco eu confirmo que tem numa plaquinha lá em cima, eu vou lhe falar melhor. Mas era em torno de 160 alunos né, usuários

ENTREVISTADOR: E a equipe que o senhor ... tem alguma equipe que lhe ajuda no ensino de música ou é só o senhor de professor de música?

PROF. MARLON: Não! Eu ensino né a parte teórica, a parte prática em instrumentos de sopro, mas na parte de corda e teclas né, que são os teclados, eu tenho ajuda, até porque eu não domino e aí eu tenho as pessoas que nos ajudam aqui que é o professor Alfredo, tem o Luan já foi aluno também daqui do projeto, o Luan Felipe. De vez em quando ele vem dá uma ajuda aqui. Contrabaixo o Johnny, tem o Ryan. Enfim, tem muitos amigos que nos ajudam aqui.

ENTREVISTADOR: A escolha do repertório das músicas trabalhadas com os alunos como é que se dá a escolha desse repertório?

PROF. MARLON: Você fala em relação à FACEN como vai fazer a escolha?

ENTREVISTADOR: Sim. No dia a dia mesmo no ensino de música? Como é que se dá a escolha do repertório que vai passar para os alunos de música?

PROF. MARLON: Bom! Aqui eu tenho é alguns métodos que é do Mário Mascarenhas, que lá as lições são todas em canções dá mais simples: trem de ferro, atirei o pau no gato e aí vai vai alterando o nível, vai subindo até chegar o tico tico no fubá, Jesus a Alegria dos homens já é uma divisão já mais trabalhada ali, entendeu?. Então conforme eles vão avançando, por exemplo, eu tiro cópia desses métodos e conforme eles vão avançado, eu vou dando visto. Se eles não passarem daquela lição, eles vão ficar ali até passarem daquela lição, entendeu? Agora tem meninos que são bons, eles vão logo avançando, vão avançando e quando a gente vê o menino tá, já tá tocando bem e dividindo bem. Então essa seleção de repertório é através mesmo dos próprios métodos que já que já vem com as musiquinhas aí.

E quanto à FANCEN, o que é a FANCEN? A FANCEN é uma banda de fanfarra que foi montada aqui no projeto. Significa Fanfarra Composta Estrela do Mar. Porque que é composta? Porque a gente já junta né ali a percussão, com a banda de música aqui do projeto. Então por isso que ela fica uma banda composta né pra incrementar também que já que já que na parte artística mesmo com a GR né, com as meninas do meio do balé, pra fazer aquele espetáculo que senhor já viu né. Mas assim, esse esse repertório que a gente monta um pout pourri, esse pout pourri a gente vê as músicas que tão no auge, que tão mais tocadas, também a gente coloca algumas mais antigas né, tiram um pedacinho de cada música, cria uma ponte, ou seja, uma passagem de uma de uma música pra outra e aí vai fazendo o pout pourri, mas essa seleção é feita no coletivo, não não é só um que escolhe, a gente pede a opinião de todos né e eles vão dando opinião “essa música aqui tá no auge”, “essa outra aqui também tá”, “essa aqui é legal” e a gente vai montando né.

ENTREVISTADOR: Na FANCEN tem pessoas integrantes que não necessariamente apenas alunos da escola?

PROF. MARLON: Não! São do projeto né aqui da escola também e também a gente tem a gente tem músicos que vem de fora pra dar o apoio pra gente como a gente tem músicos de Cachoeira do Arari né, alguns amigos que eu tenho lá músicos né vem né, por exemplo, é na parte coreográfica tem o Éder que é um rapaz que é coreógrafo aqui em Soure e tem também da própria GR (Ginástica rítmica) do projeto CAME com a professora Kelly Sarges.

ENTREVISTADOR: E o que o senhor acha em relação à vivência musical que os alunos já tem e trazem pra escola?

Entrevistado

Ah! Isso é muito importante porque muitas vezes a gente pega um aluno quase pronto né. Assim, o único detalhe que a gente é ir lapidando aqui ali, entendeu? É ... nós temos aqui muitos músicos assim que são são são filhos de músicos e que já vem né com com assim como eu fui lá com o sargento Orlando sabendo algo porque eu era filho de músico né, assim também muitos vem pra cá isso aí ajuda muito a gente, muito mesmo.

ENTREVISTADOR: Mas assim, em relação a vivência musical do que ele já tem de repertório não por saber tocar mas por escutar as músicas tradicionais que não estão necessariamente nesse método, por exemplo, do Mário Mascarenhas que o senhor citou. Essa vivência musical ela é trabalhada na sala de aula ou são só usado os métodos mesmo que vocês disponibilizam na biblioteca?

PROF. MARLON: Bom! A gente aproveita o que ele traz de lá. Tem menino que já vem já vem sabendo partitura. Então a gente aproveita e coloca ele automaticamente naquele método que nós temos aqui pra ele acompanhar com os outros e o que ele sabe além, a gente já aproveita para fazer, vamos supor, já uma coisa extra pras apresentações que a gente faz aqui na escola.

ENTREVISTADOR: Em relação às músicas tradicionais da região, o que senhor acha que ela representa para a comunidade? As nossas músicas tradicionais?

PROF. MARLON: Olha é muito importante a gente a gente não deixar morrer né. Então a gente procura sempre tá tá tá lembrando né porque hoje em dia o que a gente vê muito? Essa músicas novas né, essas músicas muito doida eu posso dizer assim, que muitas vezes o jovem ele não tem ele não conhece por exemplo um carimbó, por exemplo, aqui da região, um bolero da década de 70, entendeu? Então a gente procura tá atualizando ele porque a música ela não envelhece, todo tempo ela é nova, por exemplo, outro dia a gente trabalhou com com um aluno lá o tico tico no fubá, é um é um chorinho. Esse, esse tico tico no fubá ele já foi sucesso por 10 anos sem sem sem cair né aí passou o tempo ele ali e agora ele voltou de novo com mais força. Então é muito bom a gente sempre tá mostrando aí pros nossos jovens né, não só colocar o novo, mas também mostrar pra eles que as músicas antigas também são boas, importantes e é bom a gente tá sempre resgatando essa cultura, eu posso dizer assim.

ENTREVISTADOR: E essa musicalidade da região ela é trabalhada na sala de aula?

PROF. MARLON: O carimbó. O carimbó a gente trabalha bastante inclusive a gente tem aqui algumas meninas que elas fazem até hot de carimbó, eu posso dizer assim que é uma parte que é bastante importante porque é a hora que a pessoa se destaca ali, ela faz ali, ela cria ali em cima em cima do tom dela ali aquele hot de

carimbó, aquela variação, isso é muito bom, é legal que destaca o músico né e quem tá de fora acha aquilo esplêndido né, magnífico aquele momento ali.

ENTREVISTADOR: Então os alunos eles tem esse momento também é de improvisação e da própria criação deles musical?

PROF. MARLON: É, tudo sob a nossa orientação, a gente estuda, olha você vai fazer isso aqui né, alguns que não que não que não tem esse poder de criar né a gente ensina, por exemplo, uma vez o Humberto Guedes veio aqui e ele repassou um hot de carimbó pra uma aluna nossa aqui era um aluno, mas nós temos alunos que também cria né, ele cria. Professor! Isso aqui tá bom? E a gente vai analisar. Se tiver alguma nota fora do campo harmônico ali, olha essa nota aqui ela não calhou né, isso aí o que nos ajuda muito também é a audição, a experiência do dia-a-dia, olha essa nota aqui não calhou, não tá legal, tenta dar essa outra nota aqui e assim vai né. A experiência também ela nos ajuda muito.

ENTREVISTADOR: Assim, tem muitos mestres na região, mestres de cultura, mestre de carimbó. Esses mestres eles são chamados, são contratados em algum momento pela escola pra transmitir esse saber tradicional em sala de aula aqui na escola?

PROF. MARLON: Olha isso é isso muito interessante né. Você você você abriu uma luzinha agora aqui né. A gente aqui não faz isso aí. Eu sempre convido músicos assim que tocam né que vem pra cá e dão as suas dicas, mas assim mestres assim como você tá falando aí nunca eu convidei né.

ENTREVISTADOR: Mas o que você acha de poder ter algum mecanismo que traga esses mestres, que são detentores do saber, pra compartilhar isso nas aulas de música, no ensino de música, o que o senhor acha sobre isso?

PROF. MARLON: Isso é interessante. Isso é uma proposta que eu já posso estar pensando pra colocar no nosso planejamento e já tá convidando também essas pessoas também pra ... muito boa ideia isso aí, gostei mesmo.

ENTREVISTADOR: Assim, na sua opinião professor como é que o senhor enxerga, como é que o senhor acha que a música pode contribuir com o desenvolvimento da nossa região?

PROF. MARLON: Como que ela pode contribuir com o desenvolvimento? A música né? Olha eu creio que o projeto CAME é um exemplo né. Ele tira o jovem da ociosidade né, traz pra cá né e indubitavelmente o jovem sai daqui, ele não sai o mesmo, como dizia o sargento Orlando “A partir do momento que você começa a aprender música, você já não é mais o mesmo, você torna-se especial, você sabe algo a mais que o outro ali que não teve a oportunidade”. Então, como te falei né, o poder da música né, então daqui vai sair músico, ou um doutor, professor né, eu, através da música, eu consegui ser um professor da rede pública né, então creio que a música me ajudou muito. Assim como ela me ajudou, tem ajudado muitos também né, como te falei ainda agora do Magno né, que teve o pontapé inicial lá com a gente, e hoje ele é um tenente né, inclusive também ele é doutor né, ele é odontólogo, ele faz aquelas cirurgias naquelas crianças que nascem com o beijo partido e tudo mais e além de músico, de tenente, ele é um doutor né e saiu daqui de baixo né. Então é muito importante a música né, inclusive nós temos aqui o tema né “A música transformando vidas para uma sociedade melhor” né. Esse é o nosso tema aqui da, aqui do CAME, das oficinas de música. Então é transformação.

ENTREVISTADOR: Professor! A gente sabe que o ensino de arte né, a legislação muda muito, mas o ensino de arte ele é obrigatório na educação básica né. Até um tempo teve a obrigatoriedade da música ser né na legislação de 2008 mas que acabou sendo revogada, mas o fato é o ensino de arte ele é obrigatório e dentro da arte a escola opta pela linguagem artística né. É, o projeto pedagógico da escola ele prevê o ensino de música ou como é que tá o ensino de arte no projeto pedagógico da escola? O senhor sabe dizer?

PROF. MARLON: Olha! Isso é mais particular da escola mesmo né, mas eu creio que ele não tem assim essa visão né assim em relação à importância da música né. É, eu vejo muito assim, quando eles precisam que eles querem né eles acham importante ali, mas pra dentro da escola, tipo assim como plano assim eu não vejo que eles tenham interesse. Eu tô falando da parte da escola né, aqui é o projeto CAME funciona dentro da escola, mas a escola eu creio que não tem esse interesse assim né.

ENTREVISTADOR: Mas assim, então, diante disso, qual a percepção que o senhor tem na escola, já pensando na escola como todo sobre o quê que eles acham do

ensino de música também ser equiparado ao a qualquer outro ensino de qualquer área do conhecimento? O senhor acha que ainda tem uma diferença assim para as outras disciplinas matemática, português, ainda há ou não? Na sua percepção todos têm o entendimento de que são equivalentes?

PROF. MARLON: Olha! Eu creio que eles vêem assim a música como uma arte mesmo né. Mais assim, a música ela ... eu vou falar pelo o que eu ouvia sempre né os Mestres falando, eu ouvia sempre o sargento Orlando né que a música ela mexe muito com a parte cognitiva da criança, do aluno né e que seria muito importante inserir mesmo a música como disciplina. Até ele explicava assim “olha a mão esquerda mexe com o lado do cérebro direito e vice-versa, a direita mexe com o cérebro esquerdo”. Mas, assim, a atualização pedagógica, posso dizer assim, quem tá à frente lá na escola assim não tem essa percepção. Acho que eu respondi.

ENTREVISTADOR: Diante disso que o senhor está falando, tem algum mecanismo da escola avaliar ou a sua própria percepção se esses alunos da escola que passam pelo projeto CAME voltado para o ensino de música, se eles apresentam alguma melhoria no desempenho escolar nas outras disciplinas?

PROF. MARLON: Com certeza. Olha nós temos alunos aqui, por exemplo, ele ele vem aqui pro projeto e se dedicavam bastante aqui, acabava que eles esqueciam da escola, então eles nos comunicavam e a gente ia com esses alunos “olha! você tirou nota abaixo em tal e tal disciplina, em matemática né então se você não melhorar a sua a sua nota a gente vai ter que afastar você aqui do projeto” e, de imediato aquele aquele aluno corria atrás, ele se dedicava e conclusão, tiravam uma boa nota, mas tinha outros que nem que nem era preciso né, ééé ele desempenhava bem o papel dele tanto na escola, quanto aqui. Então eu creio que a música, ela assim, ela desenvolve sim o aluno pra ele ficar melhor nas outras disciplinas além da música né. Temos temos alunos aqui muito bom em matemática. Ficamos felizes agora com o resultado de um de um ex-aluno aqui do CAME desde pequeno que passou em medicina, era o nosso tecladista, o Luan Daher, menino muito bom e tenho certeza que a música contribuiu. Ele passou em medicina pela UFPA. Ele era aluno aqui do projeto desde pequeno.

ENTREVISTADOR: Então o senhor comprova na prática o que os seus mestres lhe falavam sobre a música ajudar no desenvolvimento cognitivo das crianças?

PROF. MARLON: Com certeza. Com certeza. Comprovo sim.

ENTREVISTADOR: Há um acompanhamento da escola com relação a esse desempenho cognitivo dos alunos que fazem parte do projeto?

PROF. MARLON: Isso. Dessa forma que eu lhe falei né. A gente acompanha, a irmã verifica lá. Tanto é que no momento da inscrição é pedido o boletim do ano anterior e aí a gente passa a acompanhar né aquele aluno, se ele tá indo bem ou não, mas a maioria aqui foram bem né na escola.

ENTREVISTADOR: Tá certo. Então, assim, na sua opinião o que o senhor acha que tá faltando pra escola incorporar a música no currículo mesmo escolar para que todos os alunos possam ter acesso e tenha profissional pra ensinar música?

PROF. MARLON: Eu acho assim que não depende só da escola né e sim daquelas pessoas de lá de cima. O senhor pode me ajudar aí das pessoas que formulam as leis lá né, porque, por exemplo, tinha aquela lei que dizia da obrigatoriedade né da música e aí depois como você falou é revogada né, anularam né, eu creio que é isso né. Então poxa! Porque é que eles não mantiveram né? Então acho que não depende só da escola e sim a gente depende dessas pessoas grandes aí

ENTREVISTADOR: Tá certo. Professor Marlon! Eu agradeço imensamente a sua participação nessa pesquisa que vai ser de uma contribuição, é de uma contribuição riquíssima e agora eu deixo espaço pro senhor fazer as considerações que o senhor quiser, que informações o senhor gostaria de acrescentar, fique a vontade.

PROF. MARLON: Eu que agradeço né. Eu espero ter respondido à altura né, se ficou faltando alguma coisa aí. Foi assim né. É muito importante esse trabalho que o senhor está fazendo pro seu doutorado. Essa pesquisa né creio que poucas pessoas já fizeram isso aí né. Eu tenho conhecimento de uma ou duas pessoas que se interessaram nesse campo aí né. Então eu lhe desejo boa sorte né, que o senhor possa fazer um excelente trabalho lá, apresentar e dizer que estamos de portas abertas aqui a hora que o senhor quiser vir aqui.

ENTREVISTADOR: Professor! Só uma curiosidade a escola tem o projeto mais educação? Consegue recursos do Programa Mais Educação?

PROF. MARLON: Antes tinha, agora não tem mais. Tem só esse projeto mesmo aqui que é das Irmãs Agostinianas, pela congregação. É um projeto que, como lhe falei, é muito bem estruturado né, eles, por exemplo, os educadores sociais são contratados pela empresa, carteira assinada né, não tem aquelas falhas como era no Mais Educação que atrasava né o dinheiro, atrasava isso e aquilo outro, os recursos que vinham também atrasavam.

ENTREVISTADOR: Então vocês são celetistas dentro do projeto CAME, mas custeados pela fundação das Irmãs Agostinianas?

PROF. MARLON: Isso. Nós somos funcionários delas né.

ENTREVISTADOR: E a fundação ela recebe também doação de pessoas ou ela tem recurso próprio?

PROF. MARLON: Algum tempo atrás ela foi apoiada pelo Criança Esperança, o qual nos deu esse material que eu lhe falei né, a biblioteca né de métodos e livros musicais aí. Mas a congregação ela recebe sim ajuda de fora e tudo mais pra poder manter esses projetos, manter os funcionários né.

ENTREVISTADOR: A congregação está em todo o Brasil né? A sede é em São Paulo é?

PROF. MARLON: Bom! Aqui no Brasil é, no Brasil né, mas ela tá tem pelo Espanha né, enfim, ela tá presente em alguns países. É grande a congregação

ENTREVISTADOR: Bem professor, muito obrigado mais uma vez. Eu desejo todo sucesso na sua trajetória também profissional e também na sua futura formação em música que o senhor consiga também pra agregar ainda mais porque conhecimento o senhor tem de sobra e é reconhecido por isso.

PROF. MARLON: Eu que agradeço. Obrigado!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA IRMA OLINDA CUNHA

ENTREVISTADOR: Juliano Cássio Conceição.

ENTREVISTADA: Maria Olinda da Conceição Cunha (Irmã Olinda).

ENTREVISTADOR: Boa tarde! Com a Irmã Maria Olinda da Conceição Cunha que é diretora da escola Stella Maris. Essa entrevista ela é para a pesquisa de tese de doutorado de Juliano Cássio da Silva Conceição, pela Universidade Federal do Pará, o Programa de Pós-Graduação em Artes do ICA.

Irmã! Em primeiro lugar, me fale um pouco sobre a sua relação com essa escola, com o Stella Maris?

IRMÃ OLINDA: A minha relação! Olha! É ... visando que nós, Congregação Agostiniana, temos como carisma educação é a promoção humana, é nós trabalhamos de uma forma bem integrada com a educação, não somente uma educação dos conteúdos acadêmicos, mas um educação que ajude o aluno a cuidar da vida, a se preparar para enfrentar a vida mais tarde. Então nós procuramos sempre trabalhar de uma forma integral com os nossos alunos e aqui dentro da nossa escola nós acolhemos alunos, posso dizer de Soure, da área rural, da área urbana, vem alunos também de Salvaterra estudar aqui conosco, vem aluno até de Cachoeira pra cá conosco pra nossa escola. Nós, acolhemos a todos, conforme a condição que nós temos de vaga pra acolher esses alunos. Então nós acolhemos assim com muito amor, com muita servicidade, tentando ser presença na vida deles, tentando escutar as inquietações que eles têm, procurando ajudar realmente numa formação, complementando aquilo que eles já trazem já da família. Às vezes têm alguns que têm mais dificuldades né pra integrar dentro da escola, porque às vezes vêm de uma família desestruturada, mas a gente procura conversar, acompanhar, trazer a família junto, trabalhar com eles em reunião e aí a gente vai procurando chegar mais perto. De outra coisa também aprendendo assim: eu aprendi muito trabalhar com eles não batendo de frente pra rever o dia deles, mas procurando assim, com muito amor indo ao encontro deles e aí cativando primeiro e depois a gente consegue tudo que a gente quer do jovem, principalmente na aproximação né pra ajudar

ENTREVISTADOR: E há quanto tempo a senhora está à frente da escola?

IRMÃ OLINDA: Olha! eu já estou há mais de 20 anos aqui na frente da escola Stella Maris porque é ... devido o número reduzido de Irmãs que nós estamos, então a irmã pra vir trabalhar no Stella Maris tem que ser do Estado e normalmente as nossas irmãs elas não são mais pertencentes do estado para trabalhar aqui dentro da escola. E se elas não vierem pelo Estado, o Estado põe quem bem ele quer aqui dentro. Então por causa disso ainda estamos à frente da escola ajudando naquilo que a gente pode né, a ponto de que nossa superiora já disse que quando terminar o meu trabalho já vem um entrar por conta de que já não tem irmã preparada na formação pra vir pra escola, do quadro do Estado.

ENTREVISTADOR: Em relação ao ensino de arte, quais são as linguagens artísticas que a escola trabalha que está previsto no projeto pedagógico?

IRMÃ OLINDA: Olha! Nós trabalhamos muito a questão do teatro porque os alunos aqui eles têm muita facilidade pra encenar, pra dramatizar, pra criar né. Eles têm um dom artístico muito natural. Eles gostam muito também de dança né. Às vezes dentro das atividades artísticas, ao mesmo que tempo que eles dramatizam eles também dançam, eles fazem da música a apresentação dos trabalhos deles. Então a gente mexe muito com os talentos que eles têm. Também alguns alunos na parte do desenho né, eles desenham coisas maravilhosas, fazem à vezes muita pintura, a arte que muitos têm mesmo já como dom nato que cada um tem. Então os professores aproveitam isso também pra valorizar a cultura de cada um.

ENTREVISTADOR: E pra esse ensino de arte, qual é a infraestrutura de espaço físico que a escola dispõe?

IRMÃ OLINDA: Olha! Eu digo assim que pelo número enorme de alunos que nós temos, a escola já se torna pequena pra muita coisa. Então, o que que a professora faz? Ela usa a própria sala de aula e alguns espaços do quintal na escola né que ela aproveita muitas vezes, coloca em algumas letras, coloca alguns troncos de árvores né, eles sentado aí pelo lado vão fazendo as artes deles. Então, é bonito ver quando a professora consegue trazer esses meninos pra fora da sala de aula num pequeno espaço quando não é ainda a hora do recreio pra que essas crianças produzam sua arte. E elas também aproveitam pra utilizar o próprio espaço das paredes da escola,

muro da escola, quando elas fazem trabalho normalmente fazem exposição, tipo no varal, colocam pelas paredes, pelas salas, pelos espaços por onde circulas mais as pessoas, na área coberta pra ser visualizado.

ENTREVISTADOR: Em relação ao ensino de música aqui na escola irmã, me fale um pouco sobre esse ensino de música.

IRMÃ OLINDA: Olha! O ensino de música aqui dentro da nossa escola eles está voltado dentro no nosso projeto CAME. É um projeto que não é nem do Estado e nem do município, é da Congregação Agostiniana Missionária que pensou alguns projetos. Porque se pensou esses projetos? Pra tirar os alunos do mundo da ociosidade e da área de risco, que muitas vezes ficavam, estudavam de manhã e no horário da tarde ficavam desocupados, fora de casa, pela rua, sem ocupação nenhuma. Então esse projeto desde 2009 que ele começou aqui dentro da escola ele visa isso: o resgate da vida desses adolescentes, dessas crianças, desses jovens. Ele traz essas crianças para desenvolver aquilo que elas gostam a partir da flauta, do violão, do teclado, do instrumento de sopro, da banda de fanfarra, conforme aquilo que eles se identificam é o que eles trabalham e graças a Deus tem sido assim um projeto muito bonito porque tem desenvolvido muito a questão da criatividade das crianças, desses alunos, a ponto até de fazer show de talentos né, de apresentação que eles fazem.

ENTREVISTADOR: Você têm observado então como a música tem contribuído ao longo desses 13 anos já do projeto CAME com esses alunos?

IRMÃ OLINDA: Sim. Tem contribuído muito. Tem ajudado muito no crescimento pessoal, cultural e até mesmo no no no livrar eles do risco, tirar eles do risco. Hoje já temos alunos que já estão até ajudando, auxiliando outros lugares, outras escolas, porque eles passaram por aqui, aprenderam e ficaram de qualidade e estão somando em muitos lugares. É pena que muitos de alunos nossos depois vão embora né, porque eles precisam continuar os estudos e aqui infelizmente não tem, mas eles aprendem muito com isso.

ENTREVISTADOR: Qual é a formação do professor de música?

IRMÃ OLINDA: O professor de música ele tem formação em pedagogia, mas também ele faz alguns cursos assim de aprimoramento né pra música dele.

ENTREVISTADOR: Assim, a gente está no Marajó né que tem uma musicalidade muito grande né, os nossos mestres e mestras da cultura da região eles são chamados também pra ensinar nesse projeto de ensino de música aqui na escola ou não?

IRMÃ OLINDA: Eles são chamados os mestres dentro de sala de aula, integrando com a aula que os professores dão muitas vezes pra eles verem, ensinar a cultura marajoara pros nossos alunos. Então eles vêm, fazem a apresentação deles, fazem a fala deles, contam com todo prazer, dançam com os alunos, interagem com eles, então isso é muito gratificante porque pessoas de idade ensinando as nossas crianças, os nossos jovens e adolescentes.

ENTREVISTADOR: Em se tratando do ensino de música de forma específica, como é que na sua visão a senhora acha que ele pode contribuir com o desenvolvimento de nossa região?

IRMÃ OLINDA: A música! Olha eu acredito que primeiro pode contribuir na valorização da cultura né, na cultura local. Que hoje normalmente as música que a gente escuta já são músicas muito pro lado internacional, conteúdos que não dizem nada mais pra vida da gente, enquanto que a nossa música da região, da cultura, ela joga realmente a valorização pela cultura, pelo povo marajoara, pelos ensinamentos que eles têm e essa música enriquece a vida dos alunos e ajuda a preservar a questão da cultura local, a questão da cultura marajoara que muitas vezes vai se perdendo com outras que vão entrando, vão invadindo. Então eu vejo essa grande oportunidade de crescimento na valorização da cultura e ajuda muito esses nossos alunos a também valorizar o que é deles, não somente acolher o que é de fora, mas também acolher o que é deles.

ENTREVISTADOR: Qual, na sua visão, a principal dificuldade da escola poder inserir essas linguagens artísticas todas no currículo mesmo da escola?

IRMÃ OLINDA: Olha! Nós podemos assim, algumas dificuldades que nós enfrentamos é primeiro a falta de espaço que nós precisamos. Quem dera que nós tivéssemos espaço, é ... digamos assim adequado só para a parte artística pra eles fazerem o desenvolvimentos das artes. Seria muito melhor e depois quem sabe também um pouco mais de formação nessa área, pra que desse formação né, na

formação artística mesmo, de cultura pro próprio ... tipo cursos assim que viessem ensinar tantos os professores como os alunos, principalmente os jovens que já estão saindo, que já estão terminando, que estão precisando de uma ocupação. Quem sabe até seria um meio para eles desenvolverem os talentos que eles têm.

ENTREVISTADOR: A escola tem dificuldade em conseguir vagas em concurso público para promover essas vagas específicas?

IRMÃ OLINDA: Dificuldade para promover concurso público?

ENTREVISTADOR: É. De promover vagas em concursos públicos. Porque tem isso também né, depende às vezes de vaga para concurso público.

IRMÃ OLINDA: Olha! Algumas vezes se consegue né. Por exemplo, em termos ... eu lembro assim que nós já temos uns três alunos que estudaram aqui e que foram para universidade, inclusive até na universidade federal para a área de música, da dança, e eles foram desenvolver e agora já estão, tem um que já está formado e agora está aguardando uma oportunidade para que ele possa trabalhar porque eles também precisam se manter né. Então eles estudam com as dificuldades deles e depois eles precisam ter um retorno pra que eles venham. Mas eu acredito assim, que se houver concurso público, com certeza terão alguns alunos que poderão fazer parte do concurso e até ser aprovado, quem sabe, pra trabalhar. Agora só que muitas vezes pelo pelo estado não há assim uma oferta na grade curricular que venha contemplar esses profissionais. Então isso daí também é uma dificuldade que a gente enfrenta.

ENTREVISTADOR: Irmã! Fique a vontade se quiser fazer as suas considerações, se quiser acrescentar alguma informação que a senhor considera julgar pertinente.

IRMÃ OLINDA: Eu! Eu quero dizer assim que a questão da da arte, da música, ela pode ser cultivada não somente pela escola, mas pelo próprio meio social né que pode também valorizar, trazer, ao invés digamos de trazer pessoas de fora pra fazer animação cultural na nossa cidade, pode valorizar os próprios da terra pra que eles mesmo dê vida àquilo que nós temos aqui, porque têm muitos artistas, tem muitos músicos, tem muita cultura marajoara que pode ser valorizada. Então ao invés de buscar bandas de fora, tocadores de fora, pode se usar os daqui, pessoas daqui para fazer né a beleza das festas, dos eventos, da arte marajoara. Quem sabe se

um dia pudesse reunir todos os artistas da terra para vir fazer suas apresentações, sem seus momentos, isso daí seria uma coisa muito boa pra valorizar a cultura do povo marajoara.

ENTREVISTADOR: Irmã! Então eu lhe agradeço muito pela sua participação. A gente deseja muito sucesso na sua trajetória na direção da escola e também na própria formação pedagógica dos nossos alunos e dos nossos jovens marajoaras.

IRMÃ OLINDA: Amém. Bom trabalho também.

ENTREVISTADOR: Obrigado Irmã!