

**Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Arte  
Mestrado em Arte**

**Jeová de Jesus Couto**

**POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA:  
desafios e perspectivas da educação musical no ensino  
fundamental II. Breves (PA), 2013 - 2014**

Belém  
2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE**  
**MESTRADO EM ARTES**

**Jeová de Jesus Couto**

**POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA:**  
**desafios e perspectivas da educação musical no ensino**  
**fundamental II. Breves (PA), 2013 - 2014**

Belém  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Couto, Jeová de Jesus, 1980-

Potencialidades formativas da música: desafios e perspectivas da educação musical no ensino fundamental II. Breves (PA), 2013 - 2014 / Jeová de Jesus Couto. - 2013.

Orientadora: Lia Braga Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2013.

1. Música – Instrução e Ensino 2. Escola – Fundamental II 3. Potencialidades formativas. I. Título.

CDD 23. Ed. 780.709

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, sob a orientação da Professora Doutora Lia Braga Vieira.



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

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

Aos vinte e sete (27) dias do mês de Junho do ano de dois mil e quatorze (2014), as nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência da orientadora professora doutora Lia Braga Vieira ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de **Jeová de Jesus Couto**, intitulada: **Potencialidades formativas da música: desafios e perspectivas da educação musical no ensino fundamental maior. Breves (PA) 2013-2014**, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Lia Braga Vieira e Áureo Deo de Freitas Junior da Universidade Federal do Pará e Jusamara Vieira Souza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dando início aos trabalhos, a professora doutora Lia Braga Vieira passou a palavra ao mestrando, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo mestrando, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação de parte ou capítulo da referida Dissertação. Esta aprovação do trabalho final pelos membros examinadores será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo mestrando, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Lia Braga Vieira, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pelo mestrando. Belém-Pa, 27 de Junho de 2014.

Profª. Dra. Lia Braga Vieira

*Lia Braga Vieira*

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

*Áureo Deo de Freitas Junior*

Profª. Dra. Jusamara Vieira Souza

*Jusamara Vieira Souza*

Jeová de Jesus Couto

*Jeová de Jesus Couto*

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas nesta dissertação, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com a expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura \_\_\_\_\_

Local e Data \_\_\_\_\_

A meus amores,  
Francy Couto, Danilo Couto, Isabela  
Couto e Calleb Arthur Couto, a quem  
dedico este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o Grande Eu Sou, por sua maravilhosa graça que mais uma vez me alcançou e tudo proveu durante todos os momentos desta caminhada, me fazendo forte quando me sentia triste e desanimado frente às dificuldades.

A meus pais pelo ensino e apoio desde minha infância, me educando no caminho certo, perfeito e agradável, sendo fundamentais em minha formação.

À minha amável esposa Maria Francilene e meus filhos que sofreram nas minhas ausências, mas, pacientemente, deram-me apoio incondicional em todos os momentos.

À professora Lia Braga Vieira, pela orientação paciente, organizada e competente com a qual conduziu e me ajudou no desenvolvimento deste trabalho, colocando-me no “trilho” em momentos difíceis.

Ao professor Áureo Deo de Freitas Júnior e demais professores do Curso de Mestrado em Arte, que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e conseqüentemente de minha formação.

À comunidade educacional do município de Breves (PA) em especial aos que fazem parte do ensino fundamental II na pessoa de seus diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Arte e professores/coordenadores dos projetos de música os quais foram parceiros ajudando-me na construção deste trabalho.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.



“A arte, em todas as suas manifestações,  
é, por conseguinte, uma tentativa de nos  
colocar diante de formas que concretizem  
aspectos do sentir humano. Uma tentativa  
de nos mostrar aquilo que é inefável, ou  
seja, aquilo que permanece inacessível às  
redes conceituais de nossa linguagem. As  
malhas dessa rede são por demais largas  
para capturar a vida que habita os  
profundos oceanos de nossos  
sentimentos. Ali, quem se põe a pescar,  
são os artistas.”

João-Francisco Duarte Jr.

## RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o ensino da música na escola de educação básica. Tem como objetivo investigar desafios e perspectivas de desenvolvimento de potencialidades formativas da música na educação musical, especificamente na realidade do ensino fundamental II nas escolas públicas do município de Breves (PA). Para tanto, foram adotados como procedimentos metodológicos: 1. revisão bibliográfica da literatura especializada, 2. análise documental e 3. entrevista com professores de Arte e monitores de projetos que envolvem o ensino de música em escolas públicas do ensino fundamental II do município de Breves (PA). A dissertação está organizada em três capítulos: 1. revisão da literatura, em que se apresentam potencialidades formativas da música a partir de autores da pedagogia e psicologia da música, 2. desafios para uma educação musical de cunho formativo em uma realidade educacional específica, no qual são identificadas interdições ao efetivo ensino da música na disciplina Arte e em projetos de música no ensino fundamental II de escolas públicas de Breves e 3. perspectivas para este ensino a partir dos desafios encontrados. Como resultado, obtivemos um diagnóstico sobre a realidade local que apresentou, principalmente, desafios no que tange a espaços, materiais e formação dos professores, o que nos permitiu conhecer com mais profundidade a realidade local e refletir sobre possibilidades de superação daquelas interdições.

**Palavras-chave:** Música, Educação Musical Escolar, Potencialidades Formativas.

## **ABSTRACT**

This research deals with the teaching of music in the primary education system. Aims to investigate the challenges and prospects of development of training potential of music in music education, specifically in the reality of II elementary education in the public schools of the municipality of Breves (PA). To this end, we adopted the methodological procedures: 1. Bibliographic review of the literature, documentary analysis 2 and 3 interview with Art teachers and monitors projects involving music education in public elementary schools in the municipality of Breves II.. (PA). The dissertation is organized into three chapters. 1. Literature review, which presents training potential of music from authors of pedagogy and psychology of music, 2 challenges to music education formative nature in a specific educational reality in which bans the effective teaching of music are identified in the course Art and music projects in elementary education from public schools in II and Brief 3. prospects for this teaching from the challenges encountered. As a result, we obtain an assessment of the local situation which presented mainly challenges with respect to spaces, materials and training of teachers, which allowed us to see deeper into the local reality and reflect on possibilities to overcome these prohibitions.

**Keywords:** Music, Music Education School, Potentials Formative

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Disposição das escolas nos bairros da cidade de Breves (PA)	25
Figura 2:	Vista do alto de Breves (PA)	50
Figura 3:	Uma das paisagens naturais de Breves (PA)	51
Figuras 4 e 5:	Localização geográfica de Marajó/Belém/Pará/Brasil e de Breves ao centro do Marajó.	51
Figura 6:	Festival Brevense de Folclore	54
Figura 7:	Grupo folclórico Nheengaíbas	55
Figura 8:	Banda de música Adorai da Igreja Assembleia de Deus em Breves (PA)	56
Figura 9:	Praça da Matriz	57
Figura 10:	Espaço onde ocorriam as aulas de flauta doce na escola B.	61
Figura 11:	Espaço onde ocorriam as aulas teóricas na escola F.	62
Figura 12:	Outro ângulo da sala destacando as carteiras e o quadro na escola F	63
Figura 13:	Espaço de recreio da escola F, onde as aulas de fanfarra ocorriam nos finais de semana	63
Figura 14:	Sala de aula do projeto de música da escola G	64
Figura 15:	Registro de uma aula na escola G.	64
Figura 16:	Apresentação da Fanfarra da escola F.	80

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I –	Conteúdo de música da disciplina Arte das escolas A, B, C, D, E, F	72
QUADRO II –	Conteúdo de música da disciplina Arte da escola G	73
QUADRO III –	Análise das Potencialidades Formativas da Música encontradas em revisão bibliográfica e coleta de documentos em campo (PPP, Planos curriculares e Projetos de Música). Escolas A, B, C, D	87
QUADRO IV –	Análise das potencialidades formativas da música encontradas em revisão bibliográfica e coleta de documentos em campo (PPP, planos curriculares e projetos de música). Escolas E, F, G	88

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEDEP	– Centro de Desenvolvimento Profissional
E.M.E.F.	– Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA	– Pará
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SECULTE	– Secretaria de Cultura e Turismo e Eventos

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
	JUSTIFICATIVA	20
	OBJETIVOS	23
	METODOLOGIA	24
	<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>26</b>
	<b>Procedimentos da pesquisa de campo</b>	<b>28</b>
<b>1</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA COM BASE NA LITERATURA ESPECIALIZADA</b>	<b>30</b>
1.1	EDUCAÇÃO MUSICAL E POTENCIALIDADES FORMATIVAS EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSOS	30
1.2	POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA	34
1.3	POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	36
1.4	POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA EM CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES	40
1.5	POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA NOS PCN - ARTE	44
	<b>PRÓLOGO: MUNICÍPIO DE BREVES (PA) - ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS</b>	<b>50</b>
<b>2</b>	<b>DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE BREVES (PA)</b>	<b>58</b>
2.1	DESCRIÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS UTILIZADOS NAS AULAS DE MÚSICA DA DISCIPLINA ARTE E NOS PROJETOS E SEUS DESAFIOS	58
2.2	DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E SEUS DESAFIOS	66
2.3	DESCRIÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA MINISTRADO E SEUS DESAFIOS	71
2.4	DESAFIOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO MUSICAL FORMATIVA	84

<b>3</b>	<b>PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL EM BREVES (PA)</b>	<b>90</b>
3.1	PERSPECTIVAS A PARTIR DA REALIDADE ENCONTRADA: EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS	90
3.2	REPENSANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL DE BREVES (PA): POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE MÚSICA EM BUSCA DE MELHORES PERSPECTIVAS	95
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE: QUADROS DEMONSTRATIVOS SOBRE DADOS COLETADOS E RESUMO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES EM CAMPO</b>	<b>118</b>



## INTRODUÇÃO

A inserção da música no ensino público de nosso país apresenta um histórico de inconstâncias, oscilando entre momentos de crença e entusiasmo quanto ao potencial formativo da música na escola e outros no qual ela esteve relegada a um fazer artístico espontâneo, e, por fim, compondo com as outras linguagens, o ensino das Arte (DUARTE JÚNIOR, 1991, LOUREIRO 2012, FUCCI-AMATO 2012). Esse histórico contribui para a implementação de uma cultura musical escolar cujas estruturas, fundamentalmente na escola pública, não se fortaleceram de maneira a promover um ensino musical com currículo, procedimentos metodológicos e avaliativos devidamente consolidados capazes de desenvolver através da música as potencialidades formativas nela existente.

O termo “potencialidade formativa”, temática em foco neste trabalho, é atributo da música evidenciado a partir de estudos de teóricos que veem na atividade musical funções específicas capazes de desencadear processos cognitivos e socioeducativos que, por sua vez, dão abertura para a aquisição de outros conhecimentos, sobretudo em ambientes propícios à coletividade (MERRIAM, 1964; SOUZA *et al.*, 2002; SWANWICK, 2003; HUMMES, 2004; ILARI *et al.*, 2006; SNYDERS, 2008; LUIZ, 2012). A prática musical potencializa o alcance de aprendizagens variadas que abrangem áreas como sociabilidade, afetividade, criatividade, motricidade, concentração dentre outras. Estas funções se desdobram a partir de atividades musicais, que constroem seu aspecto formador e exploram novos campos de conhecimento.

A potencialidade formativa da música se desenvolve na construção de conhecimentos musicais em aprendizagens musicais significativas. De forma mais precisa, seria a condição pela qual um determinado conhecimento como a música é capaz de levar o indivíduo à captura de outros saberes mediante o exercício de atividade musical. Estes conhecimentos adquiridos são o que podemos chamar de formativos, pois possibilitariam ao indivíduo uma gama de saberes importantes para a vida em sociedade.

É certo que o fato de estar inserida dentro de uma disciplina, a Arte, e ter que compartilhar com as demais linguagens deste campo um espaço que na escola tornou-se exíguo por ação de legislações anteriores à atual LDB 9.394/1996, tem

contribuído para que a música não se desenvolva e tampouco possa se manifestar com todo seu “repertório” formador.

O momento pelo qual passamos se anuncia como tentativa de superar tais oscilações no cenário da educação musical por meio da implementação da Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Em meio aos debates sobre a reinserção obrigatória do conteúdo música na escola, torna-se relevante discuti-lo frente aos objetivos formativos e situá-lo numa das perspectivas da pedagogia musical. Nosso pensamento é de que na educação musical escolar a música deve cumprir um papel mais global na formação do educando. Logo, uma abordagem que a retrate enquanto conteúdo formativo apresenta-se como reflexão imprescindível.

Obviamente não se pode esperar muita efetividade de uma lei cujo texto provoca mais incertezas do que garantias sobre o desenvolvimento e aplicabilidade do conteúdo música no currículo<sup>1</sup>. Todavia, ela nos projeta para reflexões como as que teremos aqui, que pairam sobre o entendimento da música como conteúdo abrangente e potencializador de uma formação mais ampla.

A partir da década de 1970, quando a legislação voltou a ser modificada através da Lei Nº 5.692/1971, que provocou a instituição do curso de Licenciatura em Educação Artística e alterou o ensino da música na escola, a música passou a dividir espaço com Arte plásticas, Arte cênicas e desenho (DUARTE JÚNIOR, 1991), deixando de possuir um espaço que pudesse afirmá-la como conteúdo de grande relevância para a formação dos educandos. Sua utilização na escola atual resumiu-se desde então, salvo algumas exceções, unicamente a momentos de descontração e brincadeiras empobrecendo suas potencialidades e legando-lhe um perfil descompromissado. Tem sido comum na educação básica ver a música associada, por exemplo, a alguns momentos realizados pela escola ao longo do ano letivo, como discute Loureiro (2012, p. 13)

É prática comum nas escolas, principalmente nas séries iniciais, ouvir música na entrada e saída do período escolar, no recreio, e

---

<sup>1</sup> É necessário ressaltar os esforços para superação das atuais incertezas. Nesse sentido, o Informativo Especial da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - Dezembro de 2013 registrou que o Conselho Nacional de Educação (CNE) encaminhou para a ABEM, no dia 05 de dezembro de 2013, a seguinte nota da Conselheira do CNE Malvina Tuttmann: “A Câmara de Educação Básica - CEB/CNE APROVOU, no dia 4 de dezembro do corrente ano, o Parecer sobre as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, bem como o projeto de Resolução que o acompanha, por unanimidade e aclamação”. Disponível em: [https://emailmarketing.locaweb.com.br/messages/52a08ae138a5824acf0008ae?email=lia41braga@yahoo.com.br&c=1386253025&contact\\_id=5256a372bf8d7921c5085fad](https://emailmarketing.locaweb.com.br/messages/52a08ae138a5824acf0008ae?email=lia41braga@yahoo.com.br&c=1386253025&contact_id=5256a372bf8d7921c5085fad).

ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar [...].

Estas práticas que demonstram um perfil unicamente colaborativo atribuído à música, aparecendo em alguns momentos quando se acha apropriado, são observadas, por exemplo, quando professores incentivam seus alunos a participar de eventos escolares tocando um instrumento, participando de um coral geralmente formado há poucos dias do evento, além de outras apresentações individuais. Porém, dificilmente algumas destas atividades são desenvolvidas em processo contínuo na escola. Geralmente, apenas têm sua culminância nela, pois, já fazem parte do cotidiano de alguns alunos, desenvolvidas em ambiente familiar, nas igrejas, em locais especializados, ou noutros espaços de formação. Por ocasião daqueles momentos festivos, os alunos “mais talentosos” são escolhidos para se apresentarem. Há ainda os momentos nos quais a música chega a ocupar o papel de “terapia”, numa ação que objetiva “acalmar os ânimos” após as atividades do recreio, muito comum nas séries iniciais.

O uso comumente empregado torna a música um conhecimento desprestigiado, e mais que isto, excluída do currículo escolar, o que empobrece suas potencialidades formativas evidenciando apenas sua função de entretenimento. É necessário, entretanto, destacar as qualidades diversas encontradas na música e não resumi-la a algumas finalidades que a delimitam meramente como um recurso didático.

Hoje, com grandes esforços para que se reconheça sua importância e possibilidades, abre-se um espaço significativo uma vez que sua presença no currículo da educação básica tornou-se obrigatória. A educação musical retorna formalmente à escola através da promulgação da Lei Nº 11.769/08, e com ela ampliam-se os horizontes para se explorar as potencialidades nela existentes. Todavia, como já dissemos, não há clareza no texto da lei, o que transmite muitas incertezas quanto ao seu devido cumprimento. Entretanto, mesmo diante de sua vaguidão, sua existência acena para uma possível mudança no tratamento que o conteúdo música tem recebido nas últimas décadas no país, uma vez que a sociedade continua se manifestando em prol de sua aplicação de forma mais completa na educação básica.

Nesta pesquisa, além de construirmos uma concisa revisão da literatura sobre as funções potenciais da música na formação do educando, nos voltaremos à realidade específica encontrada no município de Breves (PA), mais precisamente nas escolas estaduais do ensino fundamental II. Nestas escolas, buscaremos compreender os desafios e perspectivas para uma educação musical de cunho formativo, considerando o momento atual de obrigatoriedade da inserção da música no currículo.

Considerando que a inserção da música na escola a partir da nova lei esteja movimentando mais uma vez o cenário educacional brasileiro no que concerne à educação musical, faz-se importante discutir sobre os desafios e as perspectivas para o ensino de música. Daí a pergunta norteadora desta pesquisa:

Quais são os desafios e as perspectivas para a educação musical na promoção de um ensino que se fundamente em reconhecer as potencialidades formativas da música nas escolas do ensino fundamental II da zona urbana do município de Breves (PA)?

## JUSTIFICATIVA

A menção à importância da música a partir de suas funções na formação do homem tende a ser considerada uma temática não muito bem vinda na pesquisa em Educação Musical. Inferimos que isto ocorre por dois motivos: primeiro porque muitas pesquisas já foram feitas a este respeito e segundo, retomar esta temática é em geral percebido como uma forma de justificar a presença da música na escola numa posição subalterna, representando um retrocesso face ao avanço político da área.

O acima exposto é fato há algum tempo para alguns lugares do país e do exterior; mas não o é para outros lugares e suas realidades diversas e adversas. Nestes, ainda há um longo caminho a percorrer. Ademais, não entendemos a ênfase às potencialidades formativas da música como algo que diminua a área da Educação Musical. Ao contrário: estas potencialidades só podem ser desenvolvidas de haver efetiva e, portanto, significativamente o ensino da música como conhecimento. O esvaziamento da educação musical (de apropriados objetivos, conteúdos, metodologias, materiais e formas de avaliação) também a esvazia de suas potencialidades formativas.

É neste sentido que afirmamos que a educação musical do mesmo modo que demais saberes devem fazer da escola um local onde se construam conhecimentos amplos e diversos, que contribuam para a formação da cidadania e para o crescimento moral e intelectual de todos os indivíduos que nela se formam. Como já mencionamos, isto tem sido tema de incontáveis debates ao longo de muitos anos. A necessidade de iniciativas que pudessem fazer das instituições de ensino lugares mais significativos aos estudantes fez nascer algumas políticas importantes na tentativa de promover uma maior afinidade entre escola e educando, o que pode assinalar, afinal, um progresso no entendimento de que a escola não é somente local de assimilação de conteúdos curriculares historicamente hegemônicos, mas também uma instituição promotora de saberes que instiguem aprendizagens variadas e de cunho formativo.

A educação musical é uma das ações que tem alcançado espaço nas políticas públicas, aos poucos sendo inserida nas instituições de ensino. Como fruto dos esforços de músicos, educadores, artistas, jornalistas e de diversas entidades nacionais e internacionais (LEMOS, 2010), a promulgação da Lei Nº 11.769/2008 representa uma conquista a toda sociedade brasileira que aguarda a reintrodução da música na escola como conteúdo obrigatório nos currículos da educação básica.

A partir da existência da nova lei tem-se a oportunidade da criação, nas escolas, de grupos diversos com ênfase à educação musical, o que pode significar para alguns especialistas uma formação mais abrangente, conforme apontam investigações de Eugênio, Escalda e Lemos (2012), ao constatar, através de estudos recentes, a relação entre o estudo da música e o aprimoramento do processamento auditivo, das habilidades linguísticas e dos processos cognitivos, que são habilidades inerentes à comunicação humana. Para Luiz (2012), ela tem grande relevância na formação cidadã, na qual através da seleção de melodias específicas seria possível trabalhar aspectos emocionais importantes para a vida em sociedade.

Não se trata somente da aquisição de saberes para a execução de uma obra no piano, na flauta doce, em canto coral ou outras atividades similares que privilegiem unicamente a técnica. Trata-se de entendê-la, antes e em efeito, como atributo de relevante significância a considerar seu valor formativo, principalmente para as crianças e adolescentes, que, no período de vida escolar estão em pleno processo de construção do desenvolvimento cognitivo, social e histórico, como bem nos fala Vygotsky (1994) e, a partir deste, também Bassan (2008), Gehlen (2009).

Na análise dos estudos de Merriam (1964), Hummes (2004) enfatiza algumas das funções sociais da música destacando, dentre outras, a “Função de expressão emocional”, referindo-se a esta como expressão da liberação de sentimentos, a “Função de prazer estético”, que inclui a estética do ponto de vista do criador e do contemplador, a “Função de divertimento, entretenimento”, comum em todas as sociedades, a “Função de representação simbólica”, atuando possivelmente em todas as sociedades “como símbolo de representação de outras coisas, ideias e comportamentos sempre presentes na música” (Merriam, 1964 *apud* HUMMES, 2004 p. 19), a “Função de Comunicação”, fazendo referência ao fato de que a música sempre comunica algo, e, por fim, a função que abriga todas as outras, a “Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura” a qual, segundo Merriam, seria o conjunto de todas as funções atribuídas à música em que a mesma teria o poder de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura nas diversas sociedades.

Esse caráter formador da educação musical se revela fortemente em suas nuances interacionistas, através do trabalho desenvolvido seja na formação de um coral, banda de música ou outra formação musical. Neste contexto, Snyders (2008, p. 91) salienta que

Há alegria de fazer música junto, desde o canto em corais até a participação em um conjunto de rock: trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se constituir, de se verificar como grupo solidário; os participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras.

Outras contribuições importantes da inclusão da música nas escolas podem ser verificadas no processo de construção de conhecimentos através da apreciação musical, uma vez que “ouvir é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música (matéria) e o ouvinte, que é quem significa e personaliza a matéria musical” (STIFFT, 2009, p.30). Esta atividade, principalmente a apreciação das “obras-primas” da música, são também incentivadas por Snyders (2008, p. 30), evidenciando novamente que

Os métodos modernos da pedagogia musical estão absolutamente corretos ao propor atividades de escuta musical – não somente para evitar que os alunos, se não tiverem nada de precioso a fazer,

conversem ou se evadam da aula através de devaneios, mas porque faz parte da natureza da obra musical – e mais ainda da obra prima – despertar uma admiração ativa; o objetivo da escuta ativa não é chegar a uma espécie de êxtase teológico, mas despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua emoção.

Ao reconhecer as inúmeras faces que reservam à música um conhecimento imprescindível a ser desenvolvido pela escola e que, fundamentado por estas razões, a trouxeram de volta ao currículo escolar, torna-se oportuno averiguar em que condições este ensino de música se processa.

Em vista do que apresentamos, no desenvolvimento deste trabalho propusemo-nos a discutir sobre os desafios e perspectivas para uma educação musical formativa, analisando como se revelam as potencialidades da música na educação escolar. Logo, fez-se necessário uma revisão da literatura por intermédio dos autores que aqui serão discutidos, formulando um diálogo que permitiu refletir sobre as potencialidades da música na educação escolar.

A fim de nos aprofundarmos ainda mais no tema, resolvemos mergulhar num contexto específico: a educação musical do município de Breves (PA), o qual foi nosso campo de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho.

## OBJETIVOS

Em face do exposto, traçamos como objetivo geral desta pesquisa:

- Investigar desafios e perspectivas de desenvolvimento de potencialidades formativas da música na educação musical, especificamente na realidade do ensino fundamental II nas escolas públicas do município de Breves (PA).

Os objetivos específicos consistiram em:

- Refletir sobre potencialidades formativas da música com ênfase no contexto da educação escolar, tomando como base literatura especializada.

- Analisar desafios para a educação musical da zona urbana do município de Breves (PA) com ênfase no aspecto formativo da música, a partir da observação diagnóstica da realidade, e à luz do referencial teórico.

- Discutir perspectivas para a educação musical nas escolas da zona urbana do município de Breves (PA) com ênfase no aspecto formativo da música a partir da realidade dos desafios diagnosticada.

## METODOLOGIA

Torna-se importante apresentarmos os procedimentos que nos ajudaram a percorrer os caminhos deste trabalho, a fim de evidenciar as ferramentas utilizadas para o alcance dos objetivos pretendidos.

Acampada na área das ciências humanas, esta pesquisa tem por finalidade alcançar objetivos compreensivos sobre questões socioeducativas, mais precisamente no âmbito escolar. A partir daí, escolhemos como métodos de pesquisa os de natureza qualitativa.

Para termos um aporte teórico, fizemos uma revisão bibliográfica da literatura específica existente, que aborda as potencialidades formativas da música na educação.

Este estudo tem por foco analisar as potencialidades formativas da música neste momento de seu processo de inserção obrigatória no currículo escolar. Mobilizamo-nos para esclarecer quais desafios a música tende a enfrentar na escola, no desenvolvimento de seu potencial formador. Para diagnosticar esta situação, buscamos evidenciar as perspectivas para o ensino de música mediante a realidade detectada. Tivemos como campo de pesquisa o ensino fundamental II da rede escolar urbana do município de Breves (PA) e nele desenvolvemos a pesquisa em 07 (sete escolas) as quais, no intuito de preservar-lhes o anonimato, denominamos escolas A, B, C, D, E, F e G, localizadas nos bairros Centro (escolas A, B, D, E, G), Cidade Nova (escola C) e Bandeirantes (escola F). Na imagem abaixo podemos visualizar a disposição das escolas nos bairros da cidade:





Figura1: Disposição das escolas nos bairros da cidade de Breves (PA)  
 Fonte: [http://www.apolo11.com/satmap2\\_cidades.php?citynum=2434](http://www.apolo11.com/satmap2_cidades.php?citynum=2434)

Quanto aos níveis de escolaridade que atendem, há variações: as escolas A, C, D, E atendem exclusivamente ao ensino fundamental II (maior); a escola B atende ao ensino fundamental I e II (menor e maior, respectivamente); a escola G atende ao ensino fundamental I e II e ao ensino médio; a escola F atende ao ensino fundamental II e ao ensino médio. Por esse motivo, o quantitativo de alunos atendido por elas é também variado. Segundo dados de suas secretarias, as escolas A e C são as que possuem o número maior de alunos no fundamental II, sendo, respectivamente, 1.103 e 1.392 alunos matriculados. Já as escolas B e F, possuem o menor quantitativo de alunos neste nível de ensino, sendo, respectivamente, 513 e 227 alunos matriculados. As demais escolas, D, E, G possuem respectivamente 850, 827 e 708 alunos matriculados no ensino fundamental II.

O público atendido nas aulas de Arte são todos os alunos da escola, uma vez que se trata de uma disciplina obrigatória e a escola deve oferecer a todos os alunos matriculados. No entanto, nem todas as escolas ofertam projetos envolvendo música.

A escolha de escolas somente da rede urbana do município se deu primeiramente pela diversidade entre as duas realidades. Quisemos nesta pesquisa investigar a educação musical desenvolvida na realidade urbana. Por outro lado, as longas distâncias a percorrer para desenvolver a pesquisa no meio rural demandariam um tempo maior do que o que possuíamos, haja vista as dificuldades de acesso às escolas ribeirinhas espalhadas na grande região de Breves. Por isso, para o momento, optamos pelo desenvolvimento do trabalho somente na cidade.

No contexto da realidade pesquisada – a educação de Breves (PA) –, desenvolvemos pesquisa de campo por meio de observações, entrevistas e análise documental, buscando uma percepção a partir das experiências musicais que vêm sendo desenvolvidas. Constituem público-alvo desta pesquisa: os professores de Arte, os monitores de projetos de Música e os monitores do projeto Mais Educação<sup>2</sup> com atividade em Música, que atuam nas instituições de ensino: escolas A, B, C, D, E, F, G.

### **Etapas da pesquisa**

Para um melhor entendimento da realização da pesquisa estabelecemos três etapas, a saber:

A primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica, que nos permitiu o contato com material já publicado sobre a temática em estudo nos proporcionando ampliar o alcance sobre uma gama de fenômenos fundamentais para nosso aprofundamento teórico (GIL, 2010). Fizemos pesquisas em livros, revistas e produções acadêmicas. As origens das informações pesquisadas são acervos pessoais e de bibliotecas acadêmicas físicas e digitais. Consistem em obras nos âmbitos da legislação do ensino da música (BRASIL, 1996; 1998; 2008; PENNA 2012; FUCCI-AMATO, 2012; LOUREIRO, 2012; LEMOS, 2012; DUARTE JÚNIOR, 1991) e das funções e potencialidades formativas da música (MERRIAM, 1964; GAINZA, 1988; GARDNER, 1995; SOUZA *et al.*, 2002; SWANWICK, 2003; HUMMES, 2004; ILARI *et al.* 2006; SNYDERS, 2008; LUIZ, 2012).

---

<sup>2</sup> O Mais Educação é um projeto instituído pelo Ministério da Educação – MEC, cuja finalidade está em ampliar o período em que o aluno passa na escola. O MEC apresenta às escolas uma lista de atividades (música, esportes, dança, teatro etc.) a serem desenvolvidas no contraturno. Após escolherem as atividades, as escolas selecionam em meio à comunidade pessoas com experiências práticas nas atividades para ministrarem aulas a partir de um cronograma organizado pela escola.

A segunda etapa ocorreu por meio da pesquisa de campo, na qual fizemos observações, entrevistas e análise documental. As observações em campo nos permitiram um contato mais próximo com o fenômeno pesquisado. Tornou-se importante conhecer as escolas envolvidas nesta pesquisa, seus espaços e equipamentos utilizados nas atividades de música além do contato com os docentes e monitores envolvidos.

A investigação documental deu-se mediante a solicitação junto às escolas pesquisadas de documentos que subsidiassem a pesquisa, como: Projetos Políticos Pedagógicos das escolas – PPPs – projetos escolares diversos, projetos com ênfase na música, programações de eventos, calendário escolar e fotografias.

Segundo Chizzotti (2009, p. 51), a coleta de dados exige muita dedicação e tempo de trabalho para reunir as informações que, mais tarde, serão de grande importância para o alcance dos objetivos. Por isso, tornou-se imprescindível “a confecção de instrumentos adequados de registros e leitura dos dados colhidos em campo”.

Como instrumentos de coleta de dados, elaboramos roteiro de entrevista ao qual os informantes, de forma verbal, responderam sobre questões a respeito do tema em análise. Buscamos ser claros nas questões propostas aos entrevistados para que não houvesse dúvidas sobre quaisquer das perguntas (CHIZZOTTI, 2009).

Sobre a aplicação de entrevistas “não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 16). Elas nos forneceram as informações para posterior análise. Entre os diferentes tipos de entrevista optamos pela semi-estruturada que, conforme Rosa e Arnoldi (2008), deve possuir um caráter subjetivo e flexível que potencialize ainda uma relação de confiança do entrevistado para com o pesquisador. Para Triviños, (1995, p. 146), a pesquisa semi-estruturada “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS 1995,).

A terceira e última etapa foi a análise e sistematização dos dados que emergiram das falas dos informantes, coletados por meio da pesquisa de campo, além da análise documental. Foi o momento em que fizemos a análise dos dados levantados através das observações e transcrições dos áudios gravados nas entrevistas, além da apreciação de demais informações coletadas nos documentos. A análise dos dados se intensificou nesta terceira etapa, embora tenha se dado em

todo o processo, corroborando as ideias de Ludke e Andre (1986, p.45) quando dizem que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”.

### **Procedimentos da pesquisa de campo**

Com o objetivo de conhecer de forma mais profunda a educação musical da zona urbana do município de Breves, adotamos como um dos procedimentos metodológicos de coleta de dados a realização de uma pesquisa abrangendo, inicialmente, todas as escolas do ensino fundamental situadas na zona urbana do município. Esta primeira etapa configurou-se para o trabalho apenas como um conhecimento prévio do campo de estudo que pudesse nos mostrar como a música está presente no ensino fundamental do município de modo geral. Entretanto, a pesquisa se aprofundou no ensino fundamental II do município (6º ao 9º ano), pois, nesta etapa da educação básica encontramos o conteúdo de Arte sendo trabalhado de forma mais detalhada, o que visualizamos, por exemplo, na existência do professor específico para esta disciplina, que gera uma carga horária e conteúdos também específicos – diferente da etapa anterior (1º ao 5º ano), na qual se tem um professor que ministra todas as disciplinas. Isto contribui para que se crie nesta etapa da educação um contingente de informações importante e por isso especial para situar a pesquisa.

Sendo nosso objetivo de pesquisa investigar desafios e perspectivas para a educação musical no município de Breves, fizemos levantamento de aspectos que sinalizassem como a música é trabalhada nestas escolas, analisando as práticas descritas pelos professores, os currículos adotados, os ambientes e instrumentos de ensino utilizados na disciplina Arte e projetos de música e, assim, compreender as dificuldades existentes e projetar possibilidades para este ensino.

Partimos, então, de eixos centrais para a coleta dos dados, os quais foram:

- Identificação das escolas
- Número de alunos
- Números de professores
- Formação dos professores envolvidos nas atividades de música
- Conteúdos de música desenvolvidos nas atividades

- Desenvolvimento de atividades de música<sup>3</sup>
- Vivência musicais dos professores
- Dificuldades dos professores quanto ao ensino de Música
- Perspectivas dos professores para o ensino de música

Podemos, ainda, fazer referência a duas fases distintas nos procedimentos da pesquisa de campo:

- A primeira fase, de cunho preliminar, na qual diagnosticamos a presença da música nas unidades escolares pesquisadas, o reconhecimento de seus espaços e os profissionais envolvidos nas atividades.

- A segunda fase, em que aplicamos entrevistas junto aos professores de Arte e aos monitores de projetos de música e do projeto Mais Educação envolvendo música. Nessas entrevistas, demos ênfase ao trabalho desenvolvido através de projetos e ao conteúdo curricular da disciplina Arte no que tange aos conhecimentos em música trabalhados em sala de aula. Fizemos ainda a coleta de alguns documentos nas escolas os quais foram analisados.

As informações coletadas na primeira e na segunda fases acima descritas são interpretadas, analisadas e discutidas no segundo e no terceiro capítulos deste trabalho, em diálogo com a revisão da literatura desenvolvida no primeiro capítulo, tendo em vista compreender desafios e perspectivas para a educação musical no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) de escolas públicas do município de Breves (PA).

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que, inicialmente, este trabalho pretendia investigar todas as atividades que envolviam música de alguma forma nas escolas. Porém, no aprofundamento da pesquisa resolvemos trabalhar apenas com as atividades específicas de música, na disciplina Arte, nos projetos e no “Mais Educação”. O primeiro quadro do apêndice traz informações sobre esta observação inicial.

## **1 REFLEXÕES SOBRE POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA COM BASE NA LITERATURA ESPECIALIZADA**

Nesta pesquisa, partimos do princípio de que a música é conhecimento imprescindível para a educação escolar básica por apresentar potencialidades formativas diversas e, por meio delas, estimular a formação global do aluno.

É vasto o campo de pesquisa que evidencia a música e sua importância para a vida do homem. Ele tem revelado suas múltiplas funções e seu papel no desenvolvimento pessoal e no aprimoramento das relações sociais agindo em meio às culturas diversas e, portanto, ajudando na construção desse homem.

As potencialidades formativas da música, que buscamos analisar com maior atenção neste momento por intermédio de breve revisão da literatura, trazem-nos informações sobre como a música é capaz de promover, no desenvolvimento de suas atividades, aprendizagens significativas que conduzem ao desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos, seja por elementos próprios constitutivos da música, seja por sua natureza de instigação à coletividade e seus desdobramentos formativos ou outra condição específica. As abordagens a seguir trazem uma parte deste universo no qual a música se apresenta enquanto detentora de potencial formativo. São abordagens sociológicas, psicológicas e pedagógicas, que se imbricam nos tópicos que compõem este capítulo.

No entanto, é necessário enfatizar que tais potencialidades da música são desenvolvidas por meio de seu efetivo ensino como conhecimento, que envolve competências e habilidades específicas. A educação musical é o campo que trata deste ensino. Por isto, antes de compreender as potencialidades formativas da música, é preciso entender o campo onde elas são desenvolvidas: a educação musical.

### **1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E POTENCIALIDADES FORMATIVAS EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSOS**

Neste tópico, verificamos, por meio de autores como Souza *et al.* (2002), Arroyo (2000; 2003) e Swanwick (2003), como saberes musicais se desenvolvem em diferentes ambientes de aprendizagem, sua disseminação social, enfim, a sua

presença em contextos diversos e como podemos definir a educação musical nessa diversidade.

Para início, torna-se fundamental que compreendamos a natureza do termo “educação musical” que aqui é tratado. Sobre isso, tomamos como ponto de partida o pensamento de Arroyo (2003), entendendo que

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles.

Para Souza *et al.* (2002), a educação musical também deve ser observada como processo que se desenvolve amplamente, abrangendo desde atividades mais comuns como o canto, os métodos tradicionais que vieram de outros países, chegando até à visão contemporânea que considera maneiras diferentes de nos relacionarmos e os diferentes contextos culturais nos quais a música se faz presente.

Neste entendimento, verificamos a abrangência de sentido que o termo educação musical congrega sendo, por isto, importante numa investigação que pretende analisar as potencialidades formativas da música, procurar visualizá-la em diferentes ambientes. Estes diferentes contextos de ação da educação musical têm suas raízes no início do século XX, quando os ideais de educação musical que mantinham seu foco unicamente no modelo acadêmico/escolar dos conservatórios com bases epistemológicas de inspiração cartesiana e positivista, passam a ser atravessados por correntes ideológicas de cunho antropológico, que, neste momento, a exemplo de outras áreas de conhecimento, passam por mutações assumindo novas formas de ver a realidade rompendo com alguns posicionamentos em vigor (ARROYO, 2003).

Ainda segundo Arroyo (2003), as “revoluções” que ocorreram naquele período, especialmente nas ciências sociais em áreas como a musicologia e pedagogia – campos com bases conceituais de fundamentação para a educação musical –, acabaram por dar novos rumos e alcance para a educação musical. Essa revisão epistemológica nas ciências sociais foi fruto de novos procedimentos

interpretativos realizados pela antropologia, em especial os conceitos de relativização<sup>4</sup> dos processos culturais e de Cultura<sup>5</sup>.

Estes conceitos que conferiram um novo olhar para Antropologia, são claramente observados no objeto de estudo da Etnomusicologia, uma ramificação da antropologia que estuda a música como cultura. Essa visão relativista desmistifica a ideia etnocêntrica da música associada unicamente à cultura europeia passando agora ao reconhecimento das diversas “músicas” existentes,

Então, de acordo com uma visão relativizadora e da compreensão de cultura como teia de significados que conferem sentido à ação dos grupos sociais, a música de, por exemplo, alguma população africana deve ser compreendida segundo a lógica da cultura desta população e não segundo procedimentos valorizados de outra cultura. Esta música africana não pode ser mais chamada de primitiva como o fora antes, aos olhos da cultura europeia. (ARROYO, 2003, p. 20)

Não pretendemos aqui adentrar o campo de estudo da Etnomusicologia, uma vez que este não é foco deste trabalho. Entretanto, torna-se importante esta breve verificação para fins de conhecimento da abrangência da Educação Musical dentro de uma abordagem sociocultural, definindo-se como campo de estudo que sempre esteve para além de sua atuação na escola, tendo ampla difusão no seio social onde estabelece vínculos que instigam comportamentos, valores éticos, estéticos e identidades inserindo-se e reagindo de maneira diferente em cada cultura.

Ainda segundo Arroyo (2003, p. 20),

[...] as músicas devem ser estudadas não apenas como produto, mas como processo; alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais; portanto há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical [...].

Não poderemos discorrer sobre educação musical e cultura sem nos referirmos ao trabalho de Keith Swanwick (2003), especificamente quando este autor apresenta um pensamento dissonante em alguns aspectos em relação às formulações de Merriam (1964) – já observadas na Introdução desta dissertação – e,

<sup>4</sup> Segundo Arroyo (2003), **Relativização** implica que os processos e os produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural.

<sup>5</sup> Para Arroyo (2003), o conceito de **cultura** encontra no entendimento de Clifford Geertz (1989) uma interpretação que tem influenciado muitos estudiosos, isto é, cultura entendida como uma teia de significados que conferem sentido à existência humana.



principalmente, quando nos apresenta a ideia de “discurso musical”, sendo esta uma função que o mesmo confere à música.

O autor é claro ao conferir à música papel importante na sociedade por estar culturalmente enraizada nas diferentes sociedades e fazer parte, por isto, das relações sociais que se estabelecem. Porém, vê com ressalvas o entendimento da música como representante específica de uma cultura, discordando de sua condição exclusiva para refletir e expressar uma dada cultura. Defende a ideia do “discurso musical”, afirmando que

[...] temos de abandonar a ideia de que a música assume uma relação direta com alguma espécie de realidade social independente, como se fosse um espelho. Naturalmente, existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isso não quer dizer que a música incorpore esses mundos sociais. O discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou “refletir” a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados. (SWANWICK, 2003, p. 42)

Compreendendo-a como “discurso”, a música teria a função de estabelecer “diálogos” com culturas diferentes, “uma janela através da qual podemos vislumbrar um mundo diferente” (SWANWICK, 2003, p. 42).

Refletindo acerca do ensino de música, Swanwick afirma sermos “intérpretes culturais” e não meramente receptores de uma cultura. Neste entendimento, a partir do princípio do “discurso musical” o autor reforça que

[...] o ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos. (SWANWICK, 2003, p. 46)

Discutindo sobre as dez funções da música formuladas por Merriam (1964), Swanwick classifica-as como tímidas e culturalmente limitadas, embora reconheça que as categorizações sejam úteis. Para o autor, algumas funções como a “expressão emocional”, o “prazer estético”, “comunicação” e “expressão simbólica”, embora possuam componentes reprodutivos, pressupõe por outro lado a capacidade de desenvolver habilidade de manipulação, criação, desenvolvimento de vocabulário compartilhado e a troca de ideias com o outro. Este aglomerado de possibilidades

por vias do contato com contextos musicais diversos é o que chama de “realinhamento metafórico”, ou seja, a condição pela qual os indivíduos quando no contato com os diferentes mundos musicais não apenas conheçam, mas, também, discutam, recriem e transformem estas informações recebidas.

Por outro lado, ao observar outros componentes da lista de Merriam (1964), o autor identifica campos limitados para o estabelecimento do discurso musical. A finalidade estaria apenas em

[...] apoiar a reprodução cultural: reforçando a conformidade com as normas sociais, validando instituições sociais, apoiando rituais religiosos, fazendo uma contribuição para continuidade e estabilidade da cultura e para a integração da sociedade. Esses contextos funcionais não tendem a criar ou encorajar a exploração metafórica [...]. (SWANWICK, 2003, p. 49)

Para o autor, o campo da educação musical não pode estar restrito a estas funções devendo explorar as “conversações musicais”, e valorizar as compreensões sobre música trazidas pelos alunos. Assim, a função da música para Swanwick está apoiada no que ela pode significar a partir de interpretações dos sujeitos diante dos “diálogos” culturais estabelecidos através do contato com contextos diferentes. Não se trata apenas de se conhecer a representatividade da música em determinados contextos sociais, mas de que forma esses contextos sociais são explorados como conhecimentos capazes de serem transformados em aprendizagem musical significativa.

O próximo tópico demonstra como, na Grécia Antiga, os sujeitos estabeleceram relação com a música em que inauguraram, para as sociedades ocidentais o que hoje denominamos “potencialidades formativas” da música, desenvolvidas pela educação musical.

## 1.2 POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

A importância da música para o homem se revela desde a Grécia antiga, sendo tratada já nesta época como ciência que o eleva à condição de supremacia pelo exercício de sua inteligência. Os gregos aprendiam desde a infância o canto como atividade capaz de educar e civilizar. Compreendiam música para além de seus atributos estéticos, pois seria capaz de proporcionar a medida dos valores éticos, tornando-se uma “sabedoria” (LOUREIRO, 2012). A palavra música que tem

sua origem na palavra grega *mousiké* designava um conjunto que envolvia ainda a dança e a poesia. A educação musical para os gregos não se limitava ao estudo específico de um instrumento, mas “a estudar a fundo todas as Arte liberais, a escrita, a matemática, o desenho, a declamação, a física a geometria” (Ibdem, 2012).

Um equilíbrio entre corpo e mente era primordial dentro da concepção grega de educação sendo a forma capaz de preparar os cidadãos para o usufruto dos benefícios da sociedade. Assim, a música tornou-se para os gregos o elemento de equilíbrio para a mente, enquanto a ginástica buscava o mesmo para o corpo, conforme novamente enfatiza Loureiro (2012, p. 34),

Pela música e pela ginástica buscava-se o equilíbrio entre mente e corpo, buscava-se um universo equilibrado – “ginástica para o corpo, música para a alma”. Proporcionando, uma e outra, a purificação da alma (mente) e do corpo, essas disciplinas assumem, nesse quadro, o caráter fundamental na formação daqueles que seriam os “guardiães” do conhecimento.

Em sua observação no campo das Arte, Platão já destacava a grande influência da música sobre os estados de ânimo, capaz de afetar o comportamento moral dos homens (NUNES, 2003). Segundo ele, a música também poderia introduzir na formação humana o sentido de ritmo e harmonia, os quais o filósofo reconhece como sensações que penetram no íntimo da alma revelando aos praticantes a compreensão sobre a beleza e seus critérios. Mais tarde, Plotino, com quem o platonismo é renovado, entende a arte de forma espiritual e contemplativa, em que a beleza se revela como a própria alma das coisas que nelas se apresenta, manifestando o inteligível naquilo que é material, em que a arte musical, carregada de sensibilidade e significado interior, tão bem se manifesta, como descreve Nunes (2003, p. 31):

[...] O que importa a Plotino é a Arte como obra do espírito. Os produtos artísticos são signos de uma outra arte, imaterial. Acima da música audível ondulam harmonias inteligíveis, que o artista deve aprender a ouvir. E assim, a verdadeira arte, que não se esgota em nenhuma de suas realizações exteriores, identifica-se com o princípio espiritual que a todas vivifica e supera. Cada obra é apenas um veio provisório aberta no perene manancial da inteligência e da beleza universais, em que a mente do artista se banha, e onde vai encontrar a musicalidade pura, que precede e alimenta a criação musical sensível.

Assim, percebe-se que há tempos, pelo menos desde a antiguidade clássica, filósofos já projetavam o espaço da música na formação do homem. Uma formação que vai além da matéria, da exterioridade, que pode ser alcançada através de virtudes sensíveis, criativas, sociáveis, emotivas, dentre outras, condições que então eram consideradas importantes e por isso valorizadas na educação do homem.

### 1.3 POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Já introduzimos este assunto, ao citarmos Merriam (1964), quando ele discute as dez funções atribuídas à música, e com Swanwick (2003), quando o mesmo aponta o “discurso musical” como forma de aprofundar o conhecimento sobre culturas diferentes. Outros teóricos norteiam esta discussão ao observar as funções da música como potencialidades formativas de grande importância para a aquisição e aprimoramento de conhecimentos que envolvem a música ou são por ela envolvidos.

Na construção do entendimento em torno do que conceituamos como potencialidades formativas da música torna-se fundamental compreender o que o termo “função” tem a ver com tudo isto. Merriam (1964 *apud* HUMMES, 2004) faz uma distinção fundamental entre “usos” e “funções” observando que a maneira como a música é utilizada pode determinar sua função. Entretanto, isto não quer dizer que ela teria sido desenvolvida especificamente para aquela finalidade. O autor esclarece que

O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas, a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (MERRIAM, 1964, p. 209 *apud* HUMMES, 2004, p. 39).

Sanchotene (2006) complementa este pensamento transportando-o para o universo escolar, afirmando que funções da música significam o desenvolvimento de um papel que ela desempenha dentro da escola, mas que tenha utilidade fora dela. Neste sentido, ou seja, compreendendo o que a música pode promover para além de seu uso, mas, fundamentalmente, as intenções de seu emprego, é o que há de mais importante em torno desta discussão, incitando-nos ao argumento que demonstre suas funções formativas.

Souza *et al.* (2002) percebem que a perspectiva didática para a música vem se modificando e criando um leque de possibilidades de relações com outras ciências como sociologia, antropologia e psicologia. Nesta perspectiva, a autora afirma que a música poderia servir para diferentes funções e propósitos, os quais se expressam, segundo a autora, por exemplo, nos estudos de Gifford (1988) que discute várias funções para a música a partir de seus estudos sobre as escolas australianas. Estas funções seriam: música como prazer ou divertimento/lazer; música como transferência de aprendizagem; música como meio de integração das disciplinas; música como agente de socialização; música como herança cultural; música como expressão das emoções; música como linguagem; música como educação estética, dentre outras (Gifford, 1988 *apud* SOUZA *et al.*, 2002).

Em se tratando da intenção de desenvolver a música em sala de aula, Luiz (2012) enfatiza que primeiro deve-se pensar na emoção que se almeja estimular nos educandos. Segundo ela, somente a partir daí escolhe-se o som. Numa proposta que objetive, por exemplo, formar o cidadão seria interessante focalizar sentimentos como compaixão e piedade e, posteriormente, localizar músicas que melhor se relacionem a estes sentimentos.

Dialogando com Rousseau (1983) sobre a relação da música para a formação do ser cidadão, Luiz (2012) compreende que o contato com a música transcende o conhecimento sobre suas estruturas físicas alcançando novas camadas de conhecimento, despertando emoções que desencadeiam efeitos morais no ser humano. A autora explica que

A música é para Rousseau, um poder bem maior que “a ação do ar e o tremor das fibras”. Sua mais profunda força reside nos “efeitos morais” aos seres sensíveis que ela tem acesso, decorrentes do acento oral, e não das instituições harmônicas. Em outras palavras, não são as regras musicais, mas a sensibilidade da entonação, dos acentos que trazem da música seu poder transformador, que afeta o coração. Caso contrário, não terá mais nenhum efeito sobre nós. (LUIZ, 2012, p. 59)

Ainda no campo das funções da música na escola, Snyder (2008) apresenta múltiplos caminhos para a educação musical descrevendo recursos que a música pode oferecer ampliando suas possibilidades de ação na educação. Assim, aponta a escuta ativa, capaz de despertar emoções controladas, sensibilidade e compressão. A história da música é outro recurso que, segundo o autor, não se pode negligenciar. Através dela, seria possível instigar outros conhecimentos nos

alunos “auxiliando-os a perceber como ela exprime um aspecto essencial de uma dada época, de uma determinada classe social, num determinado momento histórico, de seus problemas e aspirações” (SNYDERS, 2008, p. 31). A ação de tocar e cantar – embora não sejam vistas pelo autor como imprescindíveis para a educação musical, que se desenvolve, como se observa, por outros meios – são também apresentadas como mecanismos que estimulam o prazer e a alegria. Ao participar de grupos vocais ou instrumentais pode se desenvolver a capacidade de se exprimir, transmitir e escutar melhor.

O desenvolvimento da criatividade é outra função a ser desenvolvida através da música. Segundo Snyders (2008), existem amplas possibilidades de exercitá-la, seja gravando as criações musicais, seja construindo e participando de espetáculos. Por outro lado, a criatividade pode ser estimulada através da observação do próprio meio ambiente – o cair da chuva, como exemplifica o autor –, e, partindo destas observações, construir imitações nos instrumentos que possam se aproximar do real. A produção que partisse de um texto ou personagem poderia ser também uma forma de estimular a criatividade através da música. A identificação de temas nas composições musicais seria algo possível de ser estimulado na educação musical. Trata-se de desenvolver no educando a sensibilidade para delimitar diferentes temas sonoros aprendendo a reconhecê-los.

De fato, é de suma importância que a escola estimule os alunos e propicie oportunidades para que os mesmos possam expressar-se musicalmente conseguindo assim, desenvolver aquilo que a música pode oferecer através de suas funções exercitando a inteligência e desencadeando formas diversas de aprendizagem.

Considerando a obra clássica “Teoria das Inteligências Múltiplas”<sup>6</sup>, de Howard Gardner (1995), no campo da psicologia cognitiva, encontramos um importante apontamento feito por este pesquisador concernente à música. No desenvolvimento de seu trabalho, o autor destaca a música como uma das inteligências humanas, evidenciando suas virtudes para o homem na capacidade de perceber, discriminar, transformar, e expressar formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical. Neste trabalho, Gardner (1995) suplanta a ideia da inteligência humana como capacidade

---

<sup>6</sup> “The frames of mind: the theory of multiple intelligences” (título original publicado em 1984).

encontrada em maior ou menor escala entre os indivíduos, ou ainda a capacidade de estabelecer uma medida de inteligência através de testes padronizados de aferição. Segundo ele, as múltiplas inteligências investigadas – “inteligência musical”, “corporal-cinestésica”, “lógico-matemática”, “linguística”, “espacial”, “interpessoal” e “intrapessoal” – fazem parte da herança genética humana, se manifestando em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Entretanto, mesmo com potencial biológico para o desenvolvimento de algumas inteligências é importante oportunizar espaços para que as mesmas se desenvolvam amplamente.

Ao propor a música como uma das inteligências, Gardner nos estimula a refletir sobre seu papel na escola que certamente ganhou um novo olhar após seus estudos, pois, uma inteligência, como ele mesmo ressalta, tem papel fundamental na resolução de problemas encontrados nas vivências cotidianas e resulta em produções importantes para o fortalecimento dos processos culturais: “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p. 21). Logo, compreender a música como uma inteligência, requer reflexões profundas sobre como desenvolvê-la na escola de forma satisfatória. Propiciar aos estudantes condições de se desenvolverem musicalmente é estimular o desenvolvimento e aprimoramento não apenas da inteligência musical, mas também de outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, em todas as atividades que realizamos são utilizadas mais do que uma inteligência.

Aspectos desta inteligência musical são percebidos por Willems (*apud* GAINZA, 1988) que ressalta a contribuição da música para o desenvolvimento, afirmando que

[...] cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem [...]. (GAINZA, 1988, p. 36)

Para Gainza (1988, p. 22), a música constitui elementos capazes de agir psicologicamente na estrutura mental do ser humano. Investigando a conduta musical em diferentes etapas da vida, a autora atesta que “a música e o som,

enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau”. Ressalta ainda o poder da música “abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico” (ibidem, p.101), realizando modificações significativas na mente.

Sobre a educação musical, a autora afirma como sendo o papel do educador musical desenvolver harmoniosamente as potencialidades de seus alunos no âmbito de uma educação permanente, e aponta como sendo seu objetivo específico o ato de musicalizar, tornando o indivíduo “sensível e receptivo ao fenômeno sonoro”. Este seria, segundo a autora, uma mobilização primária que se ampliaria para o alcance de aprendizagens diversas:

Assim, partindo de uma mobilização primária – movimento como sinônimo de vida – tender-se-á a promover respostas diversas – e não apenas de índole musical e sonora – posto que nisto se constitui a função educativa da música. Mais tarde, tratar-se-á de incentivar o interesse de modo que desemboque naturalmente na apreciação, no gosto e no conhecimento da música e das estruturas inerentes a ela, mantendo a todo o momento maior espontaneidade na apresentação de experiências e materiais musicais (GAINZA, 1988, p. 102).

No acima exposto, mesmo com brevidade, verificaram-se as diversas funções da música que a habilitam como importante conteúdo a ser desenvolvido na escola. Estas funções justificam sua reinserção no currículo escolar embora não garantam sua eficácia, uma vez que muitos entraves ainda precisam ser superados.

#### 1.4 POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA EM CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES

Adentraremos um pouco mais no tema buscando compreender a educação musical como conteúdo de ampla proliferação na sociedade, especialmente na contemporaneidade. As funções da música se processam de forma ampla abrangendo contextos formais e informais de aprendizagem.

De acordo com Ilari *et al.* (2006), a música é acessível à maioria das crianças e dos jovens, em contextos variados. Seja cantando em coros, tocando em grupos nas comunidades locais, tendo aulas de instrumento ou simplesmente ouvindo música – uma das principais atividades de lazer nessa fase –, a relação que a atividade exerce na vida de crianças e adolescentes é cada vez mais frequente e



tem se intensificado, segundo a autora, por intermédio das mídias eletrônicas – ferramentas tecnológicas que têm facilitado a circulação e audição da música –, sendo que “estão a mudar radicalmente a natureza da aparência musical” tornando a música “acessível em diferentes tempos e lugares e inteiramente móvel” (*ibidem*, p. 304).

Sob o efeito das transformações tecnológicas ocorridas na segunda metade do século XX, a música passa a ser mais acessível a toda a sociedade. A prática da audição musical torna-se cada vez mais frequente.

Sobre esse aspecto, ainda observando a revisão literária de Ilari *et al.* (2006), é importante relacionarmos alguns estudos na área da educação musical, mais precisamente os efeitos da audição musical na educação infanto-juvenil. Esta relação com a música, como veremos, é capaz de instigar processos cognitivos que tendem a desenvolver conhecimentos importantes na vida em sociedade.

Os estudos tratam sobre o desenvolvimento do aprendizado musical buscando analisar, principalmente, as razões e os modos pelos quais as crianças e adolescentes ouvem música, os diferentes contextos sociais onde elas ouvem e, ainda, as influências desta audição em suas vivências. Esta pesquisa destaca três funções específicas despertadas pela música e, partindo destas funções, analisa as diferenças da educação musical que se processa na escola daquela ocorrida fora, na comunidade.

A primeira destas funções é a cognitiva. Esta teria associação específica ao ensino formal dos conteúdos de música, sendo, por isso, mais comum serem trabalhados pela escola, uma vez que esta realça currículos pré-elaborados no intuito de transmitir informações e desenvolver competências.

A função social está relacionada a três subáreas principais: a regulação das relações interpessoais; ao estado emocional e à identidade pessoal. Segundo a autora, a música influencia na escolha de seus grupos sociais, no estabelecimento de identidade pessoal e na regulação dos estados emocionais, que sofrem influências dos grupos aos quais se está familiarizado. Ou seja, a música seria capaz de revelar o pertencimento das pessoas a partir de suas preferências musicais, uma espécie de “etiqueta de identidade”, como bem define a autora.

Distinguem-se, porém, as funções emocionais despertadas pela música quando esta é desenvolvida de forma diferente: seja na apreciação musical que se faz sozinho ou aquela realizada na companhia de outras pessoas. Os estudos

indicam que ouvir música sozinho ajuda os jovens no desenvolvimento da identidade pessoal, de seu *self* (eu)<sup>7</sup>. Ajuda ainda na regulação da vida emocional. Enquanto ouvir música em grupos serve para o desenvolvimento da identidade social e das relações interpessoais.

A função emocional realçada encontra importante contribuição no pensamento de Sloboda (1985 *apud* ILARI *et al.*, 2006). Este confere à música a “capacidade de suscitar emoções profundas e significativas” (Sloboda, 1985 *apud* ILARI *et al.*, 2006). Assim, ao participarmos de qualquer atividade musical, seja cantando, tocando ou dirigindo, estamos, motivados a nos expressar emocionalmente através da música.

No estudo da música enquanto função emocional ou como resposta emocional é descrito na obra, há a preocupação de se levar em consideração três fatores fundamentais: as características das músicas ouvidas; as características pessoais dos ouvintes e o contexto sociocultural da situação da audição.

Sobre as características das músicas ouvidas verifica-se a influência dos elementos da música como tempo, dinâmica, ritmo e timbre. Esses elementos estariam associados a determinadas emoções,

[...] A investigação tem identificado elementos que suscitam determinadas emoções: por exemplo, o tempo rápido provoca alegria, e o tempo lento provoca tristeza (Abeles & Chung, 1996). Um estudo realizado com músicos identificou diferentes tipos de estrutura musical que podem provocar emoções distintas, acompanhadas por reações físicas (Sloboda, 1991). (ILARI *et al.*, 2006, p. 331)

Nas características pessoais do ouvinte se verificou a variação das respostas emocionais obtidas que se diferenciam de acordo com fatores como idade, sexo, formação musical dentre outros. Isto mostra que os elementos constituintes na música são interpretados de forma diferente de acordo com cada indivíduo produzindo emoções que refletem estas diferenças.

Quanto ao contexto sociocultural, visualizamos a música produzindo emoções relacionadas aos diferentes grupos que se constituem e produzem seus “casulos musicais” onde principalmente os jovens “tendem a escolher músicas com certas características para ouvirem em determinadas situações e contextos e sua vida” (ILARI *et al.*, 2006).

---

<sup>7</sup> Ver Oliveira (2006).

Os estudos reforçam mais ainda a influência sociocultural quando afirmam que

O contexto sociocultural mais vasto e o meio musical também influenciam as respostas emocionais à música. Gregory e Varney (1996) compararam respostas de jovens provenientes dos meios culturais europeus e asiáticos às músicas indiana e New Age. Os resultados revelaram diferenças culturais sutis na escolha de adjetivos para descrever o caráter emocional dos excertos, e sugerem que a resposta afetiva à música é determinada mais pela tradição cultural do que pelas qualidades inerentes à música [...]. (ILARI *et al.*, 2006. p. 332)

Estes estudos apontaram, contudo, uma diferença notável entre a educação musical desenvolvida na escola da educação musical desenvolvida fora da escola (casa e comunidade). Percebeu-se um desejo muito maior das crianças em fazer música noutros ambientes diferentes da escola e, sobretudo, uma maior espontaneidade para expressar a criatividade através da música nestes locais. Isto, de acordo com Ilari, se associa ao fato de que

Em casa, as crianças geralmente decidem por que, quando, quantas vezes e durante quanto tempo ouvem música. Também escolhem onde, como e com quem ouvem (habitualmente, família e amigos), e selecionam os seus estilos, interpretes e peças preferidos. Embora algumas situações informais de ouvir música sejam condicionadas por fatores que escapam ao controle das crianças (por exemplo, música “de fundo” em lugares públicos) na maioria dos casos, ouvir música depende dos próprios ouvintes. Na escola, pelo contrário, a audição musical é apresentada as crianças como uma atividade formal com frequência, duração, objetivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música com os colegas de turma que não escolheram, e o programa e o professor definem que tipo de peças musicais são incluídos. Essas diferenças conceituais implicam que as crianças poderão desenvolver diferentes atitudes relativamente à audição em cada contexto: ouvir música em casa pode ser uma actividade mais significativa, porque possui funções que são mais valorizadas pelas crianças do que as funções de ouvir música na escola. (ILARI *et al.* 2006, p. 309)

A dissonância entre o ouvir música na escola e ouvir música fora da escola apresentadas nos estudos servem, segundo a autora, não somente para explicar a audição musical formal e informal como também demonstrar o desinteresse dos alunos pela música na escola. Enquanto na escola as funções apontadas pela música são muitas vezes negligenciadas, na comunidade e em casa, mesmo sem qualquer organização formal, elas conseguem ter um significado, sendo que o

prazer e o estado emocional foram apontados como as principais razões para se ouvir música em casa pelas crianças.

Esta divergência é suavizada por Ilari *et al.* (2006, p. 342), quando propõe que

[...] Os professores poderão, certamente, estimular a motivação das crianças para a música na escola, não apenas pela inclusão, nas aulas, de algum do repertório preferido das crianças, mas também promovendo mais frequentemente modos activos de ouvir, que as crianças utilizam e que, por isso, poderão aumentar o envolvimento delas com a música.

## 1.5 POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA NOS PCN - ARTE

Embora estejamos vivenciando a partir da implementação da Lei Nº 1.769/2008 a reinserção da música no currículo escolar, já existem, desde 1998, orientações curriculares criadas com o intuito de auxiliar as atividades pedagógicas no campo das Arte, e neste se incluem os conhecimentos relativos à música. Estas orientações curriculares subdividem-se ainda em outras três linguagens artísticas – Dança, Teatro e Arte Plásticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte – PCN – Arte – foram estabelecidos para a educação como um suporte que se preocupa em “expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana”. (BRASIL, 1998, p. 15).

No que concerne especificamente ao ensino da música, estas orientações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) apresentam uma série de objetivos seguidos de uma densa proposição de conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1997, 1998, 1999). Para o ensino fundamental, os PCN subdividem-se em dois conjuntos de documentos – um para o 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries), outro para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)<sup>8</sup>, sendo este último o que tomaremos para uma análise acerca das potencialidades formativas da música nos PCN - Arte.

---

<sup>8</sup> Na atual organização dos anos escolares, segundo o texto atualizado da LDB Nº 9.394/1996: 1º e 4º ciclos (1º ao 5º ano), 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano).

Conforme já anunciado, buscaremos evidenciar como as potencialidades formativas da música se expressam nas orientações dos PCN – Arte para a educação básica do ensino fundamental II. Analisando os objetivos que são apresentados pelo documento, verificamos que os mesmos apontam para uma educação musical com princípios formativos. Dentre os doze objetivos gerais destacamos dois que demonstram isto com maior ênfase:

Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação. [objetivo 3, grifo nosso]

Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores. [objetivo 7, grifo nosso]

No primeiro objetivo, destacam-se uma série de elementos como a autoconfiança, a concentração, o trabalho em equipe, a cooperação, dentre outros atributos observados como importantes e alcançáveis a partir do envolvimento com as atividades musicais. Estes objetivos partem do desenvolvimento musical de habilidades de improvisação, composição e da interpretação de sons de naturezas e procedências diversas.

O segundo objetivo em destaque busca propiciar por intermédio da música o contato com “outras músicas” e assim ampliar o universo da cultura musical das crianças e adolescente promovendo o respeito pelo diferente diante da variedade musical que se apresenta.

Os doze objetivos gerais das orientações desembocam na formulação de conteúdos que se dividem em três eixos, sendo: “Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação”; “Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” e “Compreensão da Música como produto cultural e histórico”. Sobre estes conteúdos também destacamos aqueles que entendemos se aproximarem de uma proposta de educação musical formativa:

**Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação**

Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos

aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística. [conteúdo1/ eixo1, grifo nosso]

Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo. [conteúdo10/ eixo1, grifo nosso]

Estes conteúdos, apesar de proporem o estudo de elementos de gramática da música (sistemas modal, tonal e outros), abrangem também habilidades que envolvem imaginação, sensibilidade, memória e ideias sobre estética. Também dão ênfase a compreensões socioculturais reconhecendo a diversidade e o respeito ao patrimônio musical nacional: a música aguçaria, neste entendimento, campos do saber na esfera do comportamento – hábitos e atitudes.

**Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.**

Manifestações pessoais de ideias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição. [conteúdo 1/ eixo 2, grifo nosso]

Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento. [conteúdo 4/ eixo 2, grifo nosso]

Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. [conteúdo 9/ eixo 2, grifo nosso]

Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias. [conteúdo11/ eixo 2, grifo nosso]

Nos conteúdos acima verificamos orientações que envolvem o eixo da apreciação musical e as funções que resultam desta atividade, levando-se em consideração aspectos da imaginação e fruição. A fruição, segundo Ilari *et al.* (2006), está associada ao prazer e divertimento, despertando alegria, energia e excitação nos ouvintes. A apreciação de músicas de outros contextos é outro fator

de destaque que se inclina para o estabelecimento de inter-relações com conhecimentos diversos. É proposta, ainda, uma abertura para discussões sobre as funções da música no cotidiano, valores estéticos e preferências que podem estimular a crítica sobre os conteúdos musicais de diferentes contextos. Estas discussões ampliam-se para uma análise sobre o mercado cultural da música e suas influências sobre a música consumida pelos alunos propondo uma reflexão crítica sobre o assunto.

**Compreensão da Música como produto cultural e histórico.**

Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas. [conteúdo 5/ eixo 3, grifo nosso]

Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos. [conteúdo 8/ eixo 3, grifo nosso]

Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido. [conteúdo12/ eixo 3, grifo nosso]

Embora apareça em outros conteúdos, é neste momento que as orientações se voltam de forma mais profunda para a valorização das “músicas” em seus diferentes contextos e a importância de seu reconhecimento como atitude a ser trabalhada de forma a despertar o respeito pelas culturas musicais diversas. Estes conteúdos buscam o desenvolvimento da crítica sobre a discriminação de gênero e etnia, procurando levar o aluno ao entendimento das diferentes formas de valor e funções da música para culturas diversas seja na contemporaneidade seja em outras épocas.

Os conteúdos acima destacados são reveladores de busca da promoção de conhecimentos que vão além dos saberes gramaticais e técnicos em música. Mais do que isto, demonstram, sobretudo, pelo que visualizamos em grande parte dos conteúdos que aborda, uma preocupação com uma formação mais ampla do aluno mediatizada pela música. Entretanto, mesmo constituído como documento oficial os PCN não se configuram como um documento de cunho obrigatório deixando às instituições de ensino e seus professores optarem por seu uso da forma que melhor convir. Na verdade, em todas as quatro linguagens artísticas (Arte Visuais, Música

Teatro e Dança), os conteúdos sob orientações dos PCN não se apresentam devidamente compreensíveis para a escola uma vez que “não há indicações claras sobre como encaminhar esta abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de *quais* linguagens artísticas, *quando* e *como* trabalhá-las na sala de aula” (PENNA, 2012, p. 131).

Souza *et al.* (2002, p. 31) ressalta o detalhamento dos conteúdos que os PCN abordam para a música, mas critica os critérios de avaliação que, “ao contrário, não são detalhados suficientemente e estão desconectados dos conteúdos apresentados”.

Neste contexto, apesar de a existência da música nos PCN – Arte contemplar com certa amplitude aspectos formativos em seus conteúdos, não é garantida a sua efetiva presença na prática escolar, pois depende das decisões pedagógicas de cada escola.

Além disto, os conteúdos abordados nos PCN – Arte recaem ainda numa outra problemática acerca de sua abrangência. Para Penna (2012), os conteúdos dos PCN – Arte, principalmente os do ensino fundamental maior, apresentam uma vasta amplitude que, segundo a mesma autora, se justifica pela flexibilidade que o próprio documento propõe

Como já mencionado, todos esses documentos curriculares englobam, em Arte, diversas linguagens artísticas, dentre elas a música. Quanto a esta, os vários Parâmetros revelam uma concepção de música bastante aberta, que abarca a diversidade de manifestações musicais, em todos os campos de produção (erudito, popular, da mídia), apontando para a integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico, que tem como objetivo último ampliá-la em alcance e qualidade. Destacamos, por outro lado, o caráter ambicioso – pela abrangência e profundidade dos conteúdos – da proposta para a música nas 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. No entanto, como em relação as demais linguagens artísticas, os conteúdos musicais propostos estão submetidos à grande flexibilidade dos Parâmetros: “os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe’ (Brasil, 1998a, p. 49; 1997a, p. 56 – grifos nossos)” (PENNA, 2012, p. 137-138).

A riqueza de conteúdos que os PCNs apresentam, visível na profundidade com a qual trata os temas sobre música, perde um pouco do brilho quando deixa a cargo da realidade de cada escola a sua execução. Desvaloriza-se ainda mais quando não se promovem formas eficazes de desenvolvimento destes conteúdos.



Contudo, mesmo sem a garantia de aplicabilidade e eficácia, a existência de documentos normativos, mesmo não possuindo caráter obrigatório “configuram como uma orientação oficial para a ação pedagógica, propondo-lhe uma linha básica [...] para a reflexão e discussão da prática escolar em música” (Ibidem, 2012, p. 138).

Temos, portanto, um universo abrangente apontado pelos PCN a serem explorados pelos educadores musicais na escola. Conteúdos que, inclusive, sinalizam, de acordo com Penna (2012), outra função para a música na escola regular, diferente daquela desenvolvida em escolas especializadas que privilegiam a formação de instrumentistas valorizando o virtuosismo.

Nessa função, a educação musical se balizaria numa ideia abrangente de formação, que é desejável e necessária para a escola atual. Uma escola carente por conteúdos curriculares que a fortaleçam e a elevem à condição de promotora de uma formação de maior qualidade e potencializadora de aprendizagens significativas.

O desenvolvimento da educação musical é certamente um dos grandes desafios a serem travados pela escola e que tem gerado muitos debates em nosso país nos últimos anos principalmente com o surgimento da Lei 11.679/ 2008 que trata da implementação da música na educação básica. Salientamos que este retorno da música ao currículo escolar – o qual apresenta poucos sinais de solidez em virtude de uma cultura de não cumprimento efetivo das legislações que comprometem a concretização das políticas públicas locais –, é apenas um dos inúmeros desafios a serem superados nos caminhos de uma educação musical que busque propiciar abertura para novos horizontes de aprendizagens.

## PRÓLOGO: O MUNICÍPIO DE BREVES - ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS

Antes de adentrarmos nos detalhes da pesquisa *in loco*, torna-se importante, conhecermos alguns aspectos do lugar onde a investigação aconteceu – o município de Breves. São aspectos históricos, econômicos e sociais, ao lado dos quais destacamos o campo cultural local no qual se percebe a presença da música. Essas informações serão correlacionadas aos dados coletados das entrevistas com os professores, no próximo capítulo.



Figura 2: Vista do alto de Breves (PA).

Fonte: <http://marajoonline.com.br/index.php/breves-seus-162-anos-de-historia/>.

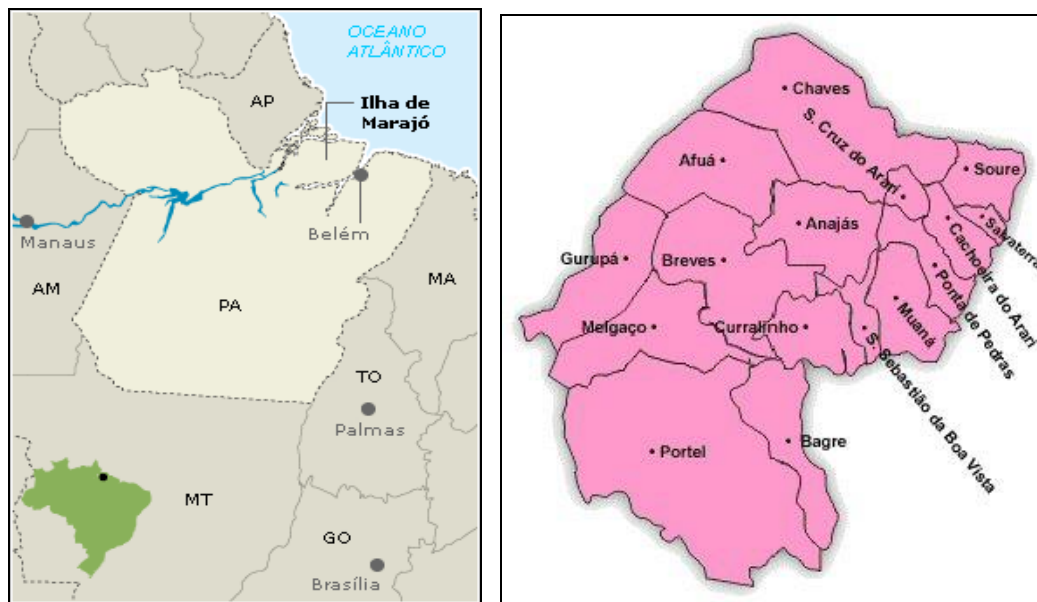
Diz-nos o IBGE que Breves é um dos 16 municípios que fazem parte da mesorregião do Marajó no extremo norte do Brasil, no estado do Pará. Situa-se na porção sudoeste do arquipélago marajoara, precisamente na microrregião dos Furos de Breves, conhecida como Estreito de Breves. Sua paisagem é predominantemente de rios, igarapés e matas alagadas.

A microrregião dos Furos de Breves é composta pelos municípios de Afuá, Anajás, Breves, Currealinho e São Sebastião da Boa Vista (RODRIGUES, 2012; CRISTO, 2007).



Figura 3: Uma das paisagens naturais de Breves.  
 Fonte: [http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/ilha-de-marajo-ilha-de-marajo-2.php](http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/ilha-de-marajo/ilha-de-marajo-2.php).

O acesso ao município de Breves a partir de Belém, capital do Estado do Pará, pode ser feito por meio de barco (cerca de 12 horas) ou de avião (de 30 a 45 minutos) (SALERA JÚNIOR, 2009).



Figuras 4 e 5: Localização geográfica de Marajó/Belém/Pará/Brasil e de Breves ao centro do Marajó.

Fontes: <http://viagem.uol.com.br/guia/cidade/ilha-de-marajo.jhtm> e [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=939](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=939).

De acordo com o censo do IBGE de 2010, o município possui população de 92.860 habitantes em área territorial de 9.550,513 km<sup>2</sup>, densidade demográfica de 9,72 hab./km<sup>2</sup>, sendo que 50,1% da população de Breves encontra-se na zona urbana e 49,9%, na zona rural.

Breves é considerada a maior e principal cidade da ilha de Marajó. Por isso, a cidade é reconhecida pelo título “Capital das Ilhas”.

Segundo Rodrigues (2012), Salera Júnior (2009) e Cristo (2007), a economia de Breves se sustenta principalmente no extrativismo, com destaque para açaí, palmito, madeira e pescado (peixes e camarão). Há, ainda a agricultura de milho, mandioca, banana, coco e limão, e a pecuária em que se destaca o rebanho bovino, a criação de suínos e aves. A participação piscicultura na economia local vem se fortalecendo recentemente.

O lugar onde hoje está edificada a cidade de Breves tem sua origem em princípios do século XVIII com uma família de portugueses, os irmãos Manuel Breves Fernandes e Ângelo Fernandes Breves e a esposa deste, Inês de Sousa, que residiam na chamada “Missão dos Bocas”, localizada às proximidades do rio Parauhaú, lugar que anteriormente pertencia aos índios da tribo dos Nheengaíbas, concedido aos Breves pelo Capitão-general João de Abreu Castelo Branco e confirmada pelo Rei de Portugal, na época.

Nesse lugar, Manuel Breves Fernandes, o irmão e a cunhada fixaram residência, instalando um sítio que passou a chamar-se Sant’Anna dos Breves. Posteriormente, com a fundação de um pequeno engenho, o lugar passou a ser conhecido como “Engenho dos Breves”, em homenagem a seus fundadores. Mais tarde, passou a ser reconhecido como lugar dos Breves, quando outros parentes a eles se juntaram.

A partir de 20 de outubro de 1738, por meio de Portaria, o Capitão-general José de Nápoles Tello de Menezes, atendendo a requerimento da família Breves, concedeu à propriedade o *status* de lugar, passando a denominar-se Lugar de Sant’Anna dos Breves. Com essa categoria, foi-se desenvolvendo durante o período colonial, até a Proclamação da Independência, quando passou a fazer parte do Município de Melgaço e depois de Portel. Em 30 de novembro de 1850, pela lei provincial nº 172, foi elevado à Freguesia, e, em 25 de outubro do ano seguinte, pela Resolução nº 200, foi elevado à categoria de Vila e conseqüentemente, sede do município.

No dia 02 de novembro de 1882, através da lei provisória nº. 1079, a Vila de Sant’Anna dos Breves, foi elevada à categoria de Cidade. A divisão territorial do Estado, fichada pelo Decreto-lei Estadual nº. 4505, de 30 de dezembro de 1943, para vigorar de 1944-1948, apresenta o município de Breves com os seguintes

distritos: Breves, Antônio Lemos Itaquara. Já a lei estadual, nº. 1122, de 10 de novembro de 1909, concedeu definitivamente foro de Cidade à sede do município, alterando seu nome, de Nossa Senhora de Sant'Anna dos Breves, para Breves. Atualmente, o município de Breves é constituído pelas sedes e os distritos de Antônio Lemos, Curumu e São Miguel dos Macacos.

Para Cristo (2007, p. 69), a história de Breves continua sendo construída

diariamente pelos sujeitos sociais que dinamizam o lugar através de sua cultura, de seu modo de produzir, de viver e de ser, identitariamente, o amazônida, ribeirinho, marajoara; que tem suas raízes inter-étnicas das misturas que compuseram o espaço amazônico – índios, brancos e negros. As migrações de muitas pessoas oriundas de todo o país e de várias cidades paraenses, favoreceram a introdução de novos tipos humanos na dinâmica populacional, o que proporcional uma maior diversificação, principalmente com a produção do látex na região” durante o ciclo da borracha (final do século XIX e início do século XX).

Apesar dessa diversidade, segundo Rodrigues (2012, p. 30), “o município de Breves apresenta traços característicos marcantes da cultura rural ribeirinha da Amazônia, entre os quais se mencionam os que vivem à beira dos rios, furos e igarapés, trabalhando na agricultura familiar, na pesca e na extração do açaí”.

Uma manifestação da cultura local que visualmente traz esta marca é o artesanato de alguidares, abanos, peneiras, urupemas, balaios, chapéus, cestas etc., confeccionados com matéria prima nativa: barro, buruti, madeira, tala de arumã, palha e fibras. Há considerável quantidade de artesãos em Breves, cujos trabalhos são divulgados na Feira dos Municípios, realizada anualmente em Belém (SALERA JÚNIOR, 2009).

Por outro lado, o espaço urbano de Breves revela características de uma cidade com estrutura administrativa municipal, conselhos municipais, órgãos federais e estaduais, escolas de educação básica, instituições de ensino técnico e superior, entidades filantrópicas, programas e projetos sociais, agências bancárias, centros comunitários, clubes, associações, cooperativas e sindicatos, igrejas, hotéis e veículos de comunicação (*idem*).

A relação entre o urbano e o rural é revelada pela vida cultural do município, em que o tradicional e o moderno convivem, como demonstra o rol dos principais eventos de Breves, que passamos a descrever.

Observamos que a tradição local pode ser flagrada nas vivências culturais relacionadas principalmente à cultura indígena. A herança das missões catequéticas e protestantes sobre a Amazônia também é uma característica marcante do povo do lugar. Estes aspectos se evidenciam nas manifestações artísticas do município através dos grupos que se constituem. É comum nos eventos culturais a predominância de atividades artísticas com ênfase aos costumes indígenas, como acontece nos festivais locais.

Destacamos o Festival Brevense de Folclore, que ocorre no mês de agosto, como um dos mais tradicionais eventos do município, fazendo parte, inclusive, do calendário da Secretaria de Cultura, Turismo e Eventos - SECULTE.

O Festival tem como principal característica a participação das escolas do município que desenvolvem encenações teatrais cuja temática principal são as lendas amazônicas. Todo o desenvolvimento da atividade (atuação, figurino, sonoplastia, cenário) tem participação dos alunos auxiliados, principalmente, pelos professores de Arte e/ou pessoas da comunidade com experiência em teatro. O evento é desenvolvido no mês de agosto e tem sido o momento de maior relevância para a cultura teatral no município.



Figura 6: Festival Brevense de Folclore: 2013  
Fonte: SECULTE.

No Festival de Dança Brevense, destacamos entre os grupos de dança mais conhecidos do município, o tradicional Nheengáibas, vinculado à SECULTE.



Figura 7: Grupo folclórico Nheengaíbas.  
Fonte: SECULTE.

No repertório constam estilos variados, mas, a cultura do caboclo marajoara está sempre presente sendo uma das preferidas pelo público nas apresentações.

Devido a fatores interculturais<sup>9</sup>, o município também absorveu influências de movimentos diversos e incorporou ao seu calendário festivo eventos como o Forrozão Marajoara e Micaretas no Carnaval.

A música, presente na dança e no teatro, como manifestação específica envolveu, no passado, as antigas bandas de *jazzi*<sup>10</sup> que animavam as festas na cidade e no interior, misturando estilos variados como samba, frevo, marchas e músicas religiosas. (GOMES, 2012). Embora estas antigas bandas de música não tocassem o *jazz* propriamente dito e não tivessem a sonoridade ou estilo musical das tradicionais bandas americanas, fizeram uso do termo por acharem semelhanças na formação do grupo.

Conclusões importantes foram obtidas através das entrevistas realizadas por Gomes (2012) junto a alguns remanescentes destes grupos na região, revelando que o declínio de suas atividades coincide com o momento de chegada da luz

<sup>9</sup> Para Cancline (2008) o termo intercultural pode ser compreendido a partir da noção de hibridação. Esta por sua vez é conceituada pelo autor como “as fusões raciais ou étnicas denominadas mestiçagens, o sincretismo de crenças e também outras misturas modernas entre o Arteanal e o individual, o culto e o popular, o escrito e o visual” (CANCLINE, 2008, p. 27). Tratam-se, portanto de processos socioculturais que se combinam e geram novas práticas.

<sup>10</sup> Segundo Gomes (2012), eram conhecidas como *jazzi* as famosas bandas de música, referência musical na região de Breves e cidades vizinhas até aproximadamente a década de 1970. Segundo o autor, o termo *jazzi* é uma pronúncia rústica da palavra *jazz* ou provável derivação desta construída pela comparação dos *jazzi* com as bandas de *jazz* americanas principalmente por sua composição instrumental (trompetes, clarinetes, saxofones e outros instrumentos de sopro).

elétrica na região e com ela os equipamentos sonoros mais sofisticados. Aos poucos, as *jazzi* foram substituídas pelas bandas eletrônicas e, mais tarde, pelas aparelhagens de som que hoje praticamente dominam as festas na cidade e no interior do município de Breves.

As bandas eletrônicas têm prevalecido no município como principais grupos musicais, tocando, principalmente, estilos como brega, sertanejo universitário, rock nacional e pagode. Os nomes das bandas mais conhecidas sinalizam as influências externas nas práticas musicais locais: Major Locke, Forró dos Brothers, Meu Desejo e Balança Pará.

Há ainda, de forma bastante expressiva, as bandas e movimentos religiosos das igrejas católicas e evangélicas. Elas costumam ser um grande atrativo musical para a população que participa de forma significativa nos louvores, festivais de calouros e shows de artistas de expressão nacional.



Figura 8: Banda de Música Adorai da Igreja Assembleia de Deus em Breves (PA).

As bandas de música voltaram a fazer parte do cenário musical brevense há cerca de quinze anos. Inicialmente, com a criação da Banda Municipal em 1999 em parceria com a Polícia Militar local. Mais tarde surgiu o “Projeto Curumim” da Polícia Militar, que desenvolvia musicalização para crianças e adolescentes com flauta doce visando à projeção para a Banda de Música do Projeto. Mais recentemente, em



2009, a Igreja Assembleia de Deus constituiu a Banda de Música Adorai, sendo hoje a única banda com instrumentos de sopro atuando no município.

Outra manifestação artística com ênfase na música se faz presente através das tradicionais ladainhas<sup>11</sup>, que ainda tem seu espaço preservado na cultura local como expressão da crença católica através da música.

De fato, a religiosidade católica é um traço marcante em grande parte da população de Breves, expresso nas tradicionais festas de “Nossa Senhora de Sant’Anna”, do “Glorioso Mártir São Cristóvão”, de “São Sebastião” e do “Círio de Nossa Senhora de Nazaré”. Estas festividades religiosas são comemoradas intensamente, e incluem música nas novenas, procissão e arraial com a participação de centenas de romeiros da zona rural e dos municípios vizinhos (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2011).

A cidade de Breves possui a "Casa da Cultura", que funciona atualmente num dos prédios mais antigos da cidade e hoje está reformado e estruturado para arquivar e preservar parte do patrimônio histórico, artístico e cultural do município de Breves. É um dos espaços no município para artistas plásticos, grupos teatrais, de dança, escritores, poetas e músicos.



Figura 9: Praça da Matriz.  
Fonte: <http://www.ferias.tur.br/fotos>.

---

<sup>11</sup>De acordo com Barros (2009) as ladainhas são orações cantadas em louvor ao santo São Sebastião, muito comuns na grande maioria dos municípios do arquipélago marajoara.

## 2 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE BREVES (PA)

O presente capítulo apresenta e discute os resultados da investigação de campo, realizada em escolas da zona urbana do município de Breves (PA), tendo como foco os dados coletados sobre as atividades musicais desenvolvidas no ensino fundamental maior desse município.

Para uma análise sistematizada, decidimos organizar as informações coletadas em tópicos sobre a música na disciplina Arte e nos Projetos, com ênfase nos espaços, alunos, materiais, formação dos professores e no ensino de música ministrado, discutindo sobre os desafios encontrados.

### 2.1 DESCRIÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS UTILIZADOS NAS AULAS DE MÚSICA DA DISCIPLINA ARTE E NOS PROJETOS E SEUS DESAFIOS

As aulas de música desenvolvidas na disciplina Arte utilizam geralmente o espaço convencional de sala de aula. Não são salas muito amplas, considerando o número de alunos, que oscilam entre 35 a 40, porém são espaços arejados, a maioria com ventiladores de teto. Na escola A existem aparelhos de ar condicionado em algumas salas. Por serem salas de aula comuns não possuem tratamento acústico. Esta se constitui uma das dificuldades, pois a falta de estrutura adequada para a apreciação de músicas interfere nas aulas de outras turmas, como relatam os professores R.L. e O.F

quando se utiliza a questão de música é complicado a gente trabalhar na sala de aula... Porque tu não tens um espaço distante para tu trabalhares, porque tu estás dando aula aqui [e] atrapalha a aula do colega ali. Às vezes, o colega manda: “Olha, abaixa um pouco mais que está atrapalhado a aula para cá...” Deveria ter um espaço para trabalhar que fique distante das outras salas porque o professor de Educação Física tem o espaço dele, a quadra lá distante, mas o professor de Arte não tem [...] (Professor R.L.)

Espaço específico nós não temos. O ideal seria uma sala só para as aulas de Arte. [...] na verdade, [em] todas as escolas, eles priorizam uma biblioteca, uma sala multimídia, porque para você ter uma aula de Música você precisa de um local específico longe das demais salas porque a partir do momento em que você coloca uma música, ou quando vai confeccionar um instrumento com sucata, por exemplo, se a gente for fazer um barulhinho sequer vai atrapalhar a

outra sala. Já cansei de estar ensaiando, pedir para os alunos trazerem sucata e chega na hora o professor (da sala ao lado) pede para fazer silêncio, para parar. Acho que esse é um grande problema, um desafio. A gente pede bastante uma sala específica para Arte (Professor O.F.)

A professora T.G. também comenta o problema do espaço e sugere:

Se a SEMED investisse mais em material, como tem o laboratório de Ciências, também deveria abrir um laboratório de Arte nas escolas para melhorar... Porque a gente trabalha com esses elementos que é teatro, o visual, a dança, a música, então porque não inserir o laboratório de Arte nas escolas para que as crianças possam ver realmente o que é a Arte?

Além da necessidade de um espaço adequado para o desenvolvimento das atividades, é marcante na fala destes professores as comparações ora feitas com as disciplinas de Química, ora feitas com a disciplina de Educação Física, ambas com espaços específicos garantidos quando desenvolvidas nas escolas pesquisadas, pois as mesmas necessitam de ambiente exclusivo para o desenvolvimento de seus conteúdos. Poderíamos acrescentar a Informática, também com laboratório nestas escolas, e embora não seja conteúdo obrigatório, possui um espaço exclusivo para o desenvolvimento da atividade. A reivindicação apresentada pela professora T.G. e o professor R.L. é que Arte, principalmente nas atividades de Música, também necessita de um espaço exclusivo, pela natureza de seu conteúdo que precisa de uma sala com tratamento acústico.

É certo que algumas escolas dispõem de sala multimídia, como relatou a professora E.L., da escola D. Entretanto, são espaços utilizados de forma revezada entre os professores de todas as disciplinas para a exibição de áudios e vídeos. Ou seja: eventualmente, quando a escola dispõe de sala de vídeo, sala multifuncional ou multimídia, os professores recorrem a estes ambientes obedecendo a um sistema de agendamento feito pela coordenação. Porém, não existe um ambiente específico para o desenvolvimento das aulas de música na disciplina Arte.

Os materiais utilizados pelos professores de Arte para o trabalho de música são livros, textos fotocopiados ou baixados da internet, vídeos, caixa de som, microfones, computador, *data show*, *mycro system*, CDs, DVDs e MP3. Alguns professores, para exemplificar melhor determinado conteúdo, pedem para que os alunos façam pequenas demonstrações à turma como veremos mais à frente.

Porém, inexistiu o uso de instrumentos musicais, a não ser os confeccionados pelos alunos com material alternativo, aos quais os professores denominam “sucata”.

Em suas atividades, os professores de Arte trabalham geralmente com música em MP3, vídeos, computador. Embora este material tenha sua importância, nada substitui o efeito que a experiência prática no instrumento pode desencadear no aprendizado do aluno. Entretanto, a escola não disponibiliza a este professor instrumentos para que os alunos vivenciem o conteúdo trabalhado em sala. Dessa forma, seu trabalho se restringe a conceitos, visualização e audições de música.

A realidade encontrada nos projetos possui algumas especificidades que também precisam ser detalhadas, principalmente por se tratarem de atividades exclusivas do conteúdo música.

Dentre as 07 (sete) escolas pesquisadas, tivemos apenas 03 (três) que desenvolvem projetos de música no nível de ensino pesquisado.

A escola B possuía no momento da pesquisa dois projetos: o projeto de canto coral<sup>12</sup>, da SEMED, com 100 (cem) alunos matriculados, e o projeto de flauta doce, desenvolvido a partir do projeto Mais Educação, com 60 alunos matriculados, ambos trabalhados nos turnos da manhã e tarde.

Os locais utilizados para o desenvolvimento das atividades se caracterizam pelo improvisado. A atividade de flauta doce era desenvolvida em um corredor entre duas edificações (escola e Igreja). O local servia de garagem antes de ser aproveitado como sala de aula.

Quanto aos materiais utilizados, a atividade não dispunha de cadeiras suficientes para o número de alunos que atendia, sendo que, em alguns momentos, segundo o monitor R. S., os alunos participavam de pé. Existiam 30 (trinta) flautas para o estudo. Estas eram utilizadas em revezamento entre os alunos participantes, permanecendo sempre na escola. O projeto não dispunha de cadernos de música nem estantes para partitura.

---

<sup>12</sup> Para o ano letivo de 2014, após análise da direção da escola sobre os projetos e os locais para o desenvolvimento dos mesmos, decidiu-se entregar o projeto de canto à SEMED, alegando falta de espaço físico adequado para a continuidade do mesmo. Este agora passou a ser desenvolvido em outra escola.



Figura 10: Espaço onde ocorriam as aulas de flauta doce na escola B.  
Fonte: Arquivo da pesquisa.

A atividade de Canto Coral, também desenvolvida pela escola B no momento da pesquisa, era trabalhada nos altos da escola, em uma sala da antiga casa pastoral da Igreja. O projeto, que pertence à SEMED, dispõe de *micro system*, microfones, pedestais e cadernos de música. Porém, não possuía quadro, carteiras ou mesas, sendo que, para sentar, os alunos utilizavam bancos e cadeiras que existiam no local.

A escola F possuía no momento da pesquisa a atividade Fanfarra, com 05 turmas de 30 alunos, sendo ao todo 150 alunos matriculados nos turnos da manhã e tarde, envolvendo alunos do 6º, 7º e 8º anos. A atividade era desenvolvida pelo projeto Mais Educação.

A Fanfarra era desenvolvida em vários ambientes da escola: laboratório de química, salão de recreio e no ginásio poliesportivo da escola. As atividades teóricas eram trabalhadas no laboratório de Química. É um espaço construído exclusivamente para aulas práticas desta disciplina, organizado para o desenvolvimento de seus experimentos, contendo pias e balcões no centro e em volta da sala, além de outros materiais específicos da atividade. Porém, acabou sendo a única alternativa para o desenvolvimento das aulas teóricas de música. Pela inexistência de sala com tratamento acústico, a parte prática da atividade só poderia ser desenvolvida nos finais de semana por causa da intensidade sonora dos instrumentos. A sala dispunha de um quadro branco fixado à parede. Foram colocadas algumas carteiras para que os alunos pudessem assistir às aulas

sentados. Além dos materiais específicos da disciplina Química, o espaço ainda funcionava como depósito de livros didáticos.

As atividades práticas, que ocorriam somente aos finais de semana, se davam no salão de recreio e, quando desocupado, no ginásio poliesportivo da escola.

Sobre os materiais utilizados, a escola recebeu pelo projeto Mais Educação o *kit* fanfarra, composto por 25 instrumentos e acessórios, sendo: cornetas, teclado, bombos, surdos, pratos, estantes e baquetas. Somavam-se a estes materiais aqueles que a escola já possuía, adquiridos junto à SEMED, quais sejam: bombos, surdos, caixas, pratos e estantes para partitura. Alguns alunos e ex-alunos da escola que possuíam instrumentos como saxofone, trompete e trombone também participavam da atividade. Atualmente, o projeto não está sendo desenvolvido, pois o período de execução da atividade já expirou.



Figura 11: Espaço onde ocorriam as aulas teóricas da Fanfara da escola F.

Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 12: Espaço onde ocorriam as aulas teóricas da Fanfara da escola F.

Fonte: Arquivo da pesquisa.



Figura 13: Espaço de recreio da escola F, onde as aulas práticas da Fanfara ocorriam nos finais de semana.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A escola G desenvolve o projeto “Música do Coração”, que promove o ensino de diversos instrumentos e ainda o canto coral para todos os alunos do ensino fundamental interessados. É um projeto da escola, escrito pelo professor<sup>13</sup> que ministrava a atividade até o ano passado. As aulas ocorrem todos os dias e as turmas variam entre 15 e 20 alunos.

Esta escola é a única entre as pesquisadas que possui um local exclusivo para o desenvolvimento das aulas de música. A sala é ampla e possui acústica que

<sup>13</sup> Considerando a experiência do professor J.L., que desenvolveu o projeto “Música do Coração” durante três anos na escola G., achamos importante que a entrevista fosse realizada com ele, mesmo tendo ocorrido após sua saída da escola.

não causa problemas para as outras turmas, embora esteja localizada próximo das outras salas de aula. Possui um quadro afixado à parede, bancos estofados e algumas cadeiras. Para o desenvolvimento das atividades, a escola disponibilizava 18 flautas, 11 violões, 01 contrabaixo elétrico, 02 teclados, 01 bateria acústica infantil e 01 bateria elétrica, instrumentos de percussão (bongô, chocalho, carrilhão, atabaque), microfones e pedestais. Os alunos que possuíam instrumentos eram orientados a levá-los, deixando aqueles cedidos pela escola para os que não possuíam.



Figura 14: sala de aula do projeto de música da escola G.

Fonte: arquivo da pesquisa



Figura 15: registro de uma aula na escola G.

Fonte: arquivo da escola.



As escolas A, C, D, E não possuem nenhum projeto de música. Existem, contudo, momentos em que a música é trabalhada em outros projetos. Por exemplo: em datas comemorativas, como o aniversário das escolas e feiras culturais. Nestes eventos, é comum a abertura de espaço para concursos de calouros ou outra apresentação com ênfase na música. Entretanto, são ações secundárias sem objetivos específicos que se relacionem ao desenvolvimento de atividades musicais.

Notabilizamos muitas dificuldades no que se refere ao desenvolvimento das atividades de música nos projetos. Se a condição apresentada pelo espaço físico das escolas aos professores de Arte não é adequada, para os professores e monitores de projetos de música a situação de trabalho é muito pior, pois, com exceção da escola G, que possui uma sala de exclusiva para a atividade do projeto, as outras três atividades ocorrem em locais improvisados, nos quais a inexistência de tratamento acústico é apenas um detalhe em meio à falta de carteiras, mesas, quadro, ar condicionado ou ventilador.

A condição precária de desenvolvimento da música por meio dos projetos nas escolas se acentua muito mais analisando-se a situação do projeto de flauta doce, que não possuía nem mesmo uma sala, pois era desenvolvido, na maior parte do tempo, num corredor que servira de garagem antes de ser ocupado pelo projeto. R.S., um dos monitores do projeto de flauta da escola, relata que trabalhou em vários espaços da escola: a antiga garagem, ao ar livre nos fundos da escola e na frente da sala de Informática. “Era de acordo com o clima”, comenta o monitor. O clima ao qual se refere, de chuva ou de sol forte, acabava sendo o fator determinante para o remanejamento da atividade para outros locais cujas condições eram não menos restritas.

Além dos problemas apresentados pelos espaços, os materiais oferecidos também acentuam os desafios para o ensino de música.

Nos projetos, percebemos que houve, inicialmente, um investimento na compra de materiais para o trabalho dos professores e monitores. Porém, com o tempo, não houve manutenção e reposição e, aos poucos, apresentaram defeitos e se tornaram insuficientes. Na escola G, o professor J.L. desabafou:

[...] Uma vez eu fiquei muito chateado porque eu queria montar uma apresentação para as mães que estavam vindo. Só que os violões estavam sem cordas. Aí eu fui lá e disse para a direção que os violões estavam sem cordas e aí ela me disse a frase que rondou durante três anos: “Não temos dinheiro”. Mas tinha dinheiro suficiente

para dar quase três mil reais em material esportivo [...]. (Professor J.L.)

No coral da escola B, os *micro systems* apresentaram problemas de funcionamento. Com isso, as professoras passaram a levar *notebooks* e caixas de áudio. Ainda na escola B, além da falta de carteiras e quadros, as flautas eram revezadas entre todos os alunos da atividade. Na escola G, os instrumentos sempre foram insuficientes e os alunos, se quisessem estudar, tinham que levar instrumento próprio.

## 2.2 DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E SEUS DESAFIOS

Um dado importante a ser considerado nesta abordagem é a formação dos professores que trabalham nas atividades de música. Partimos do entendimento de que formação em música não é só aquela concernente à graduação em nível superior, mas também consideramos todo o conjunto de experiências adquiridas em cursos, minicursos, oficinas, ou ainda aquelas construídas pela experiência sociocultural adquirida junto a grupos na comunidade.

Os profissionais envolvidos nas atividades de música nas escolas pesquisadas são os professores de Arte, os professores dos projetos de música e os monitores do projeto Mais Educação na modalidade música. Após a captação de dados junto às secretarias das escolas e também por meio de entrevistas, constatamos que em nenhuma das escolas pesquisadas há profissionais com licenciatura, bacharelado ou qualquer formação em música em nível superior. Entretanto, existem, em alguns casos, formações em cursos, oficinas e experiências diversas em música. Vejamos as informações coletadas por escola:

A escola A possui 04 professores da disciplina de Arte, sendo 03 licenciados em Pedagogia e 01 em Letras. Sobre a formação em Música adquirida em cursos, oficinas ou eventos similares e, ainda, experiência em grupos nas comunidades ou estudo de instrumentos musicais, dois professores disseram ter tido alguma experiência. O primeiro, professor R.A., se referiu a um curso de aperfeiçoamento em Arte – “Paidéia”, era o nome do curso, segundo o professor, que ofereceu oficinas em várias linguagens artísticas. Na oportunidade, ele escolheu participar da oficina de música. A segunda, professora F.S., relatou nunca ter participado de

qualquer formação em música, mas disse já haver participado há alguns anos de banda de música na igreja católica como vocalista e, quando dispõe de tempo, ainda costuma estudar violão. As outras duas professoras da disciplina Arte, D.C. e T.G., disseram nunca haver participado de qualquer formação em música ou experiência prática na área.

A escola B possuía 05 professores nas atividades, sendo 03 licenciados em Pedagogia e 02 professores com nível médio. Entre os pedagogos, um é professor da disciplina Arte, as outras duas eram do projeto de Canto Coral que, neste ano letivo de 2014, como já observamos, é desenvolvido por outra escola. Porém, como no momento da pesquisa as mesmas pertenciam ao quadro funcional da escola B, optamos por analisar os dados da forma como foram coletados.

Completando o quadro da escola B, temos dois monitores que possuem o ensino médio. Estes desenvolveram, no momento da pesquisa, a atividade de Flauta Doce pelo projeto Mais Educação. Esta atividade continua na escola, porém com outros monitores.

No que concerne à formação em música, apenas o professor C.D., professor da disciplina Arte, declarou nunca ter participado de qualquer formação em música ou experiência musical (tocando ou cantando). Por outro lado, os professores dos projetos possuem uma forte vivência musical comunitária. As professoras J.C. e R.P., do projeto de Canto Coral, têm longa experiência na regência de corais infantis e adultos da igreja evangélica. Ambas também cantam em bandas desta igreja. A professora J.C. também já participou de algumas edições do Multicampiartes<sup>14</sup> em oficinas de Canto Coral. Os monitores do projeto Mais Educação, L.S. e R.S., são músicos da banda de música da igreja evangélica e já cantaram no coral de jovens da mesma igreja. L.S. é trompetista e R.S. é flautista e também estuda teclado. Além de terem iniciado os estudos em música na igreja, participam com frequência do Painel de Bandas da Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, do Ministério da Cultura, no qual já estudaram prática de banda, arranjo e composição.

---

<sup>14</sup> O Programa Multicampiartes, desenvolvido pela Universidade Federal do Pará, por meio da Pró-reitora de Extensão da UFPA, promove atividades de extensão nos campos da Arte e da Cultura nos municípios onde há núcleos e *campi* da UFPA. Seu objetivo primeiro consiste em oferecer à comunidade artística e agentes culturais cursos de produção e criação nas linguagens de Música, Teatro, Dança, Literatura e Artes Plásticas. Em seguida, objetiva criar oportunidades de aperfeiçoamento formal da comunidade em que se insere, contribuindo deste modo, à efetivação dos preceitos da extensão no tocante ao desenvolvimento de projetos voltados à inclusão social e à indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa. (Disponível em: <http://www.multicampiartes.ufpa.br/oprograma.htm>. Acesso em: 5 jun. 2014).

A escola C tem 01 professor que ministra a disciplina de Arte, o professor O.F. Ele é licenciado em pedagogia e possui especialização em Arte. O professor O.F. declarou nunca haver participado de qualquer curso relacionado à música. Chegou a ter algumas aulas de violão, mas não o suficiente para tocar o instrumento.

A escola D possui 02 professores da disciplina Arte. Ambos são pedagogos com especialização em Arte. O professor R.L. afirmou ter participado de um curso de capacitação em música ofertado, segundo ele, aos professores de Arte e Educação Física pela SEMED. A professora E.L. declarou ter tido apenas uma experiência relacionada à formação em música, ocorrida durante a especialização. Foi em uma das disciplinas do curso – “Musicalização e Dança”. Afirmou ter participado de algumas oficinas do MULTICAMPIARTES ocorridas no município, mas sempre procurou atividades relacionadas às Artes Visuais e Teatro. Ela diz em relação à música:

[...] eu não levo o menor jeito..., acho que não daria conta de tocar um instrumento..., talvez bater um tambor... (risos)... Quando ele [o professor da disciplina Musicalização e Dança do curso de especialização em Arte] fazia as atividades, eu desentoava de todo o grupo... (risos) (Professora E.L.).

A escola E possui 02 professoras na disciplina Arte. A professora L.C. é licenciada em letras e a professora T.C. é pedagoga. Ambas possuem uma pequena experiência prática em música. A professora L.C. desenvolve com outras professoras uma atividade que ocorre periodicamente na referida escola. Trata-se de um coral que é organizado momentos antes de algum evento importante, como ela mesma diz: “Não tem um coral da escola fixo, mas quando a gente vai realizar algum evento, geralmente são aquelas crianças que procuram a gente”.

A professora T.C. já cantou em coral e banda da igreja católica durante dois anos. Mas já há algum tempo não desenvolve qualquer atividade relacionada à música na comunidade.

Além dessas experiências, as professoras afirmaram nunca haver participado de qualquer formação em música.

A escola F conta com 01 professor da disciplina Arte, licenciado em Pedagogia com especialização em Arte. Possuía também 01 monitor de música com formação em nível médio. O mesmo desenvolvia a atividade de Fanfarra no projeto

Mais Educação que, como já dissemos, expirou e foi substituído por outra atividade, no projeto.

Sobre a formação na área de música, o professor M.M., que ministra a disciplina de Arte, já participou há alguns anos de corais na igreja católica. Já o monitor da Fanfarras, C.F., iniciou na música estudando flauta doce em um projeto social da Polícia Militar, denominado “Projeto Curumim”. Aprofundou os estudos passando a tocar trombone na banda do projeto. Participou de algumas edições do MULTICAMPARTES. Já trabalhou com grupos de flautas e fanfarras no município. Hoje, faz shows noturnos com outros músicos em bandas que tocam brega e forró.

A escola G possui 01 professora que ministra a disciplina de Arte, professora A.C., graduada em arquitetura e também licenciada em Pedagogia com especialização em Arte. Possuía também, no ano passado, 01 professor de música, J.L., que cursa o último semestre de Pedagogia.

Quanto à formação em música, a professora A.C. afirmou não ter qualquer tipo de formação na área, ou, ainda, experiência seja tocando ou cantando. O professor J.L. é multi-instrumentista: toca violão, guitarra, contrabaixo, teclado, flauta doce e bateria. É músico de uma banda da igreja católica há quinze anos e também toca na noite há mais de seis anos.

Considerando como fator que faz parte da formação, durante as entrevistas, buscamos verificar o que os professores costumam ouvir, pois constatamos que muitas das músicas que ouvem são levadas para o trabalho em sala de aula com os alunos.

Detectamos que os professores ouvem, principalmente, música popular brasileira (MPB), músicas regionais, música religiosa, música clássica, música internacional e, com menor frequência, samba, pagode, música sertaneja, trilhas sonoras e *pop rock*. Essas músicas são ouvidas principalmente em casa e eventualmente na rua e/ou no trabalho. Os aparelhos mais comuns para audição são os celulares e computadores. As músicas geralmente são repassadas por amigos via *bluetooth*, baixadas da internet ou por meio de CDs e DVDs.

Em resumo, sobre a formação em nível superior, nota-se uma prevalência de pedagogos ministrando a disciplina de Arte - de um total de 18 professores nas atividades pesquisadas 12 possuem licenciatura em Pedagogia, 02 em Letras, 01 está cursando Pedagogia e 03 possuem somente ensino médio.

Por meio destes resultados, deparamo-nos inicialmente com o fato da inexistência de profissionais com formação acadêmica em música, seja na licenciatura, seja pelo menos no bacharelado ou mesmo em cursos técnicos na área. Embora isto não garanta a efetividade no ensino em música, posto que outros fatores podem interdita-lo, tais como espaços, materiais e equipamentos em falta, insuficientes ou inadequados como já observamos no tópico anterior desta pesquisa, entendemos que a ausência de profissionais com formação na área enfraquece as possibilidades de ações teóricas e práticas que favoreçam a construção de uma educação musical de melhor qualidade. O ensino de música exige conhecimentos que partam de saberes específicos da educação musical. Profissionais com formação acadêmica na área estariam mais habilitados.

Considerando que as práticas em música individuais e na comunidade sejam consideradas também formação, observamos que, com exceção dos professores/monitores dos projetos, os professores de Arte – a maioria dos pesquisados – não desenvolvem nenhuma atividade musical, seja tocando, cantando ou fazendo parte de algum grupo na comunidade. Alguns, como vimos, relataram já ter participado há tempos atrás. Mas essas práticas não fazem mais parte de suas vivências cotidianas. Outros afirmam que nunca tiveram a experiência por não possuírem afinidade com a música, como declarou a professora E.L. da escola D: “Eu não tenho muita aptidão para a coisa [música]”

As experiências em música, construídas formal ou informalmente, poderiam subsidiar as aulas dos professores, oferecendo noções importantes para o desenvolvimento das aulas de música.

É importante ressaltar que os professores de Arte são os profissionais responsáveis por desenvolver o conteúdo de música no currículo escolar na disciplina por eles ministrada e que, por esse motivo, seria de grande importância que estes tivessem formação mais ampla e vivência cotidiana em música.

Ainda concernente à formação dos profissionais que ministram música na escola, devemos destacar a formação dos professores e dos monitores dos projetos de música. Com exceção das professoras de canto coral, que são pedagogas, os demais possuem formação escolar em nível médio. Embora todos possuam uma significativa experiência musical na comunidade local – e este é o motivo da contratação dos mesmos para trabalharem nas escolas –, a inexperiência no espaço escolar da maioria acarreta alguns problemas.

O primeiro ocorre no próprio desenvolvimento da atividade. Estes monitores sabem tocar, a maioria com boa técnica instrumental, mas isto não garante que sabem ensinar. Nenhum deles recebe formação no programa, apenas são convidados, o dia é marcado e as atividades iniciam.

Sabemos que para o desenvolvimento de qualquer conteúdo à frente de uma classe de alunos é imprescindível que se tenha postura, domínio do conteúdo e que também se estabeleça uma relação harmoniosa com turma. Uma formação oferecida antes do início do projeto e também de forma contínua facilitaria bastante o trabalho desses monitores que, como relataram, possuem uma boa experiência musical, mas lhes falta a formação pedagógica.

A segunda dificuldade enfrentada pelos monitores é quanto à desvalorização sofrida na escola. Segundo o monitor J.L., existe uma diferença de tratamento dos outros professores e da própria direção motivada pela formação dos mesmos. Em seu relato ele diz que “Não era visto como professor de música” (Professor J.L.).

O fato de existir um número expressivo de pedagogos, 12 no total, pode ser considerado um fator positivo, haja vista a importância desta formação na área da educação. Contudo, mesmo sendo importante, a mesma não é suficiente. A formação em educação musical sim, esta faria uma diferença significativa.

Porém, nas entrevistas, com exceção do professor R.L., os demais professores e monitores de projetos relataram nunca ter recebido qualquer formação específica em música pela SEMED, pela escola ou outra instituição. Desenvolver música sem qualquer formação na área – exceto pelos professores dos projetos, que somam apenas 04 num total de 18 –, torna-se sem dúvida um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos educadores musicais em Breves (PA).

### 2.3 DESCRIÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA MINISTRADO E SEUS DESAFIOS

Os conteúdos desenvolvidos nas atividades de música das escolas pesquisadas têm espaço na disciplina Arte e também nos projetos de música. Na disciplina, os conteúdos são ministrados pelos professores de Arte, com base nos currículos que, com exceção da escola G, tem sido sistematizados de forma integrada, em planejamentos por disciplina realizados pela SEMED no início do ano letivo. A escola G, embora participe deste planejamento, tem preferido modificar este conteúdo e trabalhá-lo de outra forma.

O conteúdo de música das escolas A, B, C, D, E, F aparece sempre na terceira unidade, denominado “linguagem musical”. No 7º e 8º anos esta unidade é dividida com o conteúdo de dança. Para compreender melhor como o conteúdo música se situa na estrutura curricular da disciplina Arte nestas escolas, trazemos o Quadro I que, de forma resumida, demonstra o ano escolar e as unidades destacando os conteúdos de música.

QUADRO I - Conteúdo de música na disciplina Arte das escolas A, B, C, D, E, F.

<b>CONTEÚDO DE MÚSICA NA DISCIPLINA ARTE DAS ESCOLAS A, B, C, D, E, F</b>	
6º ANO	<b>UNIDADE I: Arte Visuais (Recordando a Arte)</b> <b>UNIDADE II: Linguagem Teatral</b> <b>UNIDADE III: Linguagem Musical</b> 3.1- Conceito de música 3.2- Os elementos da música 3.2.1- Melodia 3.2.2- O ritmo (pulsção rítmica) 3.2.3- Harmonia 3.3- Os sons e a música 3.4- Canções Folclóricas <b>UNIDADE IV: Dança</b>
7º ANO	<b>UNIDADE I: Manifestações nas Arte visuais</b> <b>UNIDADE II: Linguagem Teatral</b> <b>UNIDADE III: Linguagem Musical</b> 3.1- Conceito de música 3.2- Os elementos da música 3.2.1- Melodia 3.2.2- O ritmo (pulsção rítmica) 3.2.3- Harmonia 3.3- Os sons e a música 3.4- Canções Folclóricas <b>UNIDADE IV: Dança</b>
8º NO	<b>UNIDADE I: Unidade – Linguagem Teatral</b> <b>UNIDADE II: Percepção Visual e Construção de Imagens</b> <b>UNIDADE III: Música e Dança</b> 3.1- Gêneros Musicais 3.2- Elementos da composição musical 3.3- Músicas Regionais 3.4- Sons e Instrumentos musicais 3.5- Dança como Expressão 3.6- Dança em diferentes espaços 3.7- Danças folclóricas 3.8- Danças brasileiras <b>UNIDADE IV: História da Arte Brasileira</b>
9º ANO	<b>UNIDADE I: História da Arte</b> <b>UNIDADE II: Linguagem Teatral</b> <b>UNIDADE III: Musica e Dança</b> 3.1- Os sons e a música 3.2- Os Elementos 3.3- O Sentido da Música 3.4- Compor e interpretar (paródias, cordel...) 3.5- A Música e a Relação com a Dança 3.6- O Corpo na Dança 3.7- Músicas e danças do Brasil em diferentes culturas e épocas <b>UNIDADE IV:</b>

Fonte: Secretarias das escolas A, B, C, D, E, F.



A escola G, que desenvolve estrutura curricular diferenciada das demais escolas, também diverge quando apresenta alguns objetivos específicos para os conteúdos ministrados. O Quadro II demonstra estes objetivos para cada ano. Segue um esquema de conteúdos bimestrais, conforme é demonstrado a seguir:

QUADRO II - Conteúdo de música na disciplina Arte da escola G.

<b>CONTEÚDO DE MÚSICA NA DISCIPLINA ARTE DA ESCOLA G</b>		
6º ANO	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.</li> <li>- Reconhecer e respeitar as diversas manifestações culturais de danças folclóricas.</li> </ul>	<p><b>1º BIMESTRE: Arte Visuais.</b>  <b>2º BIMESTRE: Arte Visuais.</b>  <b>3º BIMESTRE: Música, Dança e Folclore</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Música: - O que é música?</li> <li>- Danças:</li> <li>- Tipos de danças: Folclóricas e Regionais.</li> <li>- Folclore:</li> <li>- Músicas folclóricas;</li> <li>- Usos e costumes;</li> <li>- Artesanato;</li> <li>- Religiosidade.</li> </ul> <p><b>4º BIMESTRE: Teatro</b></p>
7º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber e expressar sensações; sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, paródias e interpretações musicais.</li> <li>- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.</li> </ul>	<p><b>1º BIMESTRE: Arte Visuais.</b>  <b>2º BIMESTRE: Arte Visuais.</b>  <b>3º BIMESTRE: Música e Dança/Folclore</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Música:</li> <li>Propriedades do som (altura, intensidade, duração, timbre).</li> <li>- Dança:</li> <li>- Por que dançamos?</li> <li>- A dança como expressão;</li> <li>- A dança como narração;</li> <li>- A dança e forma;</li> <li>- Conteúdo na dança;</li> <li>- A dança como manifestação social.</li> </ul> <p><b>4º BIMESTRE: Teatro</b></p>
8º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;</li> <li>- Pesquisar diferentes tipos de movimentos de danças do Brasil.</li> </ul>	<p><b>1º BIMESTRE: Arte Visuais.</b>  <b>2º BIMESTRE: Arte Visuais.</b>  <b>3º BIMESTRE: Música, Dança e Folclore</b></p> <p>Música e dança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As funções da música.</li> <li>- Gêneros musicais</li> <li>- Músicas e danças do Brasil.</li> <li>- Folclore</li> </ul> <p><b>4º BIMESTRE: Teatro</b></p>
9º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os diversos gêneros musicais.</li> <li>- Reconhecimento, preservação e valorização social de bens culturais.</li> </ul>	<p><b>1º BIMESTRE: Arte Visuais.</b>  <b>2º BIMESTRE: Música, Dança e Folclore</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhos em perspectiva;</li> <li>- Releitura (obra a ser escolhida);</li> <li>- Música e dança do passado: (chorinho; forró, bossa nova; rock; tropicalismo; jovem guarda; samba).</li> <li>- Folclore:</li> <li>- Pesquisa de lendas.</li> </ul> <p><b>3º BIMESTRE: Teatro</b>  <b>4º BIMESTRE: Cinema</b></p>

Fonte: Secretaria da escola G.

A organização curricular da escola G, também é composta por orientações como **mediação**, que informa sobre os procedimentos didáticos da aula; **recursos**, que sugerem o material que será utilizado para aquele conteúdo; **avaliação**, que mostra os instrumentos que serão utilizados para aferição de notas; e, ainda, **atividade não presencial**, que se refere às atividades que serão desenvolvidas em casa ou noutros ambientes.

Estes são os conteúdos desenvolvidos pela disciplina de Arte nas escolas pesquisadas. Os outros conteúdos são desenvolvidos nos projetos de música por seus professores e monitores. Dos quatro projetos de música existentes no município, tivemos acesso a documentos escritos apenas de dois. Os projetos escritos da escola B, Flauta Doce, e da escola G, Música do coração, não foram encontrados por suas coordenações pedagógicas, embora as mesmas tenham garantido sua existência.

No projeto Canto Coral da SEMED, desenvolvido em 2013 na escola B, existe uma estrutura composta pelos seguintes objetivos:

- Propiciar através da experiência musical um auxílio ao desenvolvimento da aprendizagem;
- Aplicar os recursos socializadores que a música oferece para o melhor desenvolvimento de nossos jovens motivando-os cognitivamente e afetivamente;
- Utilizar a música como instrumento capaz de enriquecer a atividade escolar tornando-a mais atrativa e prazerosa;
- Oferecer aos participantes oportunidades de envolvimento em atividades extraclasse, objetivando não deixá-los com tempo ocioso e, ainda, aumentar o tempo de permanência na escola.

Os conteúdos apresentados pelo projeto são: exercícios vocais, estudos básicos de teoria musical (propriedades do som, conceito de música: melodia, harmonia, ritmo, pauta, claves e notas) exercícios rítmicos, jogos musicais, estudo e ensaios de obras clássicas e canções populares, apresentações em eventos internos e externos.

O projeto Fanfarra, também possuía alguns objetivos além de uma matriz operacional, conforme anuncia o texto do projeto. Em seus objetivos constam:

- Formar estudantes de música críticos, de forma que possam reconhecer-se dentro de uma cultura musical, assim como dentro de uma sociedade;
- Reconhecer as figuras musicais no pentagrama;

- Executar a prática instrumental dos instrumentos de sopro e percussivos.

A matriz operacional orientava que as atividades deveriam ser teóricas e práticas em três dias semanais, visando ao aprimoramento teórico dos alunos acerca da música formal e popular, assim como desenvolver sua prática instrumental.

Passaremos agora a descrever como alguns destes conteúdos são desenvolvidos pelos professores, iniciando pelos professores da disciplina Arte.

A disciplina de Arte é ministrada geralmente uma vez por semana em duas aulas de quarenta e cinco minutos. Os conteúdos de música, como vimos nos quadros, aparecem geralmente na terceira unidade ou bimestre, como é o caso da escola G. Entretanto, existem momentos nos quais alguns assuntos de música são vistos de forma mesclada a outros conteúdos, como, principalmente, teatro e dança. Nas entrevistas realizadas, a maioria dos professores relatou esta experiência. A professora D.C. da escola A afirmou que:

Em nenhum dos momentos dá para deixar a música de lado quando a gente trabalha Arte... Por exemplo, quando a gente fez a unidade de teatro, eu também trabalhei música com eles, como diz a história, “meio que sem querer”, porque de alguma forma eles vão fazer as apresentações e no teatro tu tens que estar escolhendo a parte sonora (sonoplastia)... (Professora D.C.)

Outra ação bastante comum tem sido o desenvolvimento do conteúdo música através da análise das letras que a acompanham. A maioria dos professores costuma, inclusive, levar um pouco daquilo que ouvem sugerindo que os alunos pesquisem e apresentem algumas músicas analisando suas letras. Por outro lado, também é trabalhado aquilo que os alunos gostam de ouvir e, geralmente, a preferência dos mesmos tem sido por ritmos como o *melody* e o tecnobrega. Sobre uma dessas atividades a professora T.G., da escola A, comentou:

Eu pedi para que eles trouxessem uma música do gosto deles para apresentar em sala de aula. A maioria trouxe *melody* para cantar.... No segundo momento do trabalho, eu escolhi uma música popular. Eu pedi para que eles pesquisassem um cantor paraense e trouxessem a letra da música. Eles fizeram interpretação da letra e também cantaram. (Professora T.G.)

Sobre o repertório utilizado, o que se notabilizou nas entrevistas com maior frequência foram as músicas de compositores, intérpretes e bandas paraenses

(Nilson Chaves, Lucinha Bastos, Banda Mosaico de Ravena), MPB, músicas folclóricas, ritmos como *melody*, tecnobrega, *hip hop* e “clássicos infantis”. Além dessas músicas, também são trabalhados por alguns professores com menor frequência músicas cívicas, músicas de protesto (Raul Seixas e Zé Ramalho), músicas religiosas, samba, *rock* e “música clássica erudita”. Sobre as “músicas clássicas”, o professor R.A., da escola A, comentou sua experiência com audições de música erudita na sala:

Às vezes eu gostaria de trabalhar as músicas clássicas, mas eu não consigo... Porque há muita resistência, os alunos não gostam de ouvir... e a sala de aula acaba ficando uma baderna. Aí eu não tento mais colocar... Beethoven, Chopin.... Salvo os alunos do 9º ano, isso apenas uma vez... Não querem ouvir. (Professor R.A.)

Outra experiência com “música clássica” foi comentada pelo professor, M.M., da escola F, que costuma levar as músicas clássicas que ouve para a escola. Aqui, o professor relata que os alunos responderam à audição de música clássica de outra forma:

Às vezes eu estou dando aula e coloco de fundo musical essas músicas clássicas para... “Professor que música é essa?” Eles ficam indagando, aí eu vou falando, não é?... Beethoven, Bach, Tchaikovsky... Quando eles ouvirem, não é, eles vão dizer: “Eu já ouvi esta música, o professor já me apresentou isso aí”... (Professor M.M.)

Os conteúdos teóricos da música não foram relatados durante as entrevistas por todos os professores, embora estejam presentes no currículo. Entretanto, boa parte, como os professores O.F., R.L., T.C., M.M. e D.C. nos falaram sobre temas como as propriedades do som e elementos como timbre, altura intensidade. Conceito sobre música, os elementos que a constituem como a melodia, harmonia, ritmo e as notas musicais, além da história da música também foram comentadas em alguns momentos. O professor O.F. descreve assim uma de suas aulas:

A gente trabalha teoria: timbre, acorde, melodia, harmonia... Aí, o aluno está lá na banda... A gente tenta diferenciar qual instrumento está tocando, se alguém bate um prato lá fora você não vai dizer que é um tambor, vai dizer que é um prato. Então, a gente procura não ficar só na teoria mas citar os exemplos, citando a banda como exemplo. (Professor O.F.)

Neste momento, o professor O.F. fazia referência à banda de percussão da escola, que nos meses de agosto e setembro se prepara para o desfile cívico de Sete de Setembro.

O professor M.M. também contou-nos sua ênfase a conteúdos sobre conceitos de música, notas musicais:

Mostro o que é movimento, o que é música, pra que serve a música..., o canto, as notas musicais. Antes de começar a música eu falo das notas musicais, dó, ré, mi, fá, daí a gente canta isso, explica um pouco sobre o que são as notas musicais [...]

O professor C.D. nos contou que na escola B, onde trabalha, o conteúdo música era desenvolvido juntamente com os projetos, inclusive no que concerne à avaliação dos alunos. Assim, a parte “concreta”, como ele se refere a elementos da música, que suscita a parte prática era trabalhada pelas professoras do Coral e os monitores de Flauta Doce, como ele comenta:

Esse ano agora a gente trabalhou além da parte conceitual... porque entraram os projetos. Aí, temos o Mais Educação [Flauta Doce] e o projeto de música [Canto Coral]. Aí as pessoas que estavam nos projetos, apesar de não estar amarrado no PPP, as pessoas que estavam à frente nos procuraram. Dentro do trabalho delas, a gente destinou certa pontuação para aqueles alunos que participavam direto dos projetos [...]. Por exemplo, elas trabalham lá a parte musical, aí quando chega a avaliação elas me repassam dentro do que elas trabalharam, qual o conceito que podem atribuir a esses alunos. Eu agrego à avaliação deles, à nota geral. (Professor C.D.)

Dentre as práticas de ensino de música relatadas pelos professores de Arte, nenhuma foi tão uníssona quanto o uso de áudios e vídeos como “suporte para dinamizar as aulas teóricas” (Professor C.D.). Esses materiais são trazidos pelos professores em CDs, DVDs, MP3 e outras mídias baixadas da internet ou repassadas por meio de recursos de cópia digital.

Os professores M.M., T.G. e R.L. nos falaram de algumas experiências de trabalho, nas quais fizeram uso dessas ferramentas:

Eu seleciono algumas músicas, a letra, mostro o vídeo da música, se é um carimbó, uma MPB, seleciono cada um desses aí e mostro vários estilos com a letra e peço a avaliação do aluno... Ele tenta decifrar o que aquela letra quer dizer para ele, e faço as indagações sobre a música. (Professor M.M.)

Na verdade, a gente não tem materiais assim, instrumentos musicais. Então, eu trabalhei muito a questão vídeos com eles, mostrando

vídeos musicais. No dia que foi para fazer apresentação, eu levei uma caixa amplificadora, coloquei só a parte do instrumento, só a música instrumental, [e] eles cantaram no microfone, na caixa amplificadora. (Professora T.G.)

Eu baixo muito vídeos da internet, até porque o governo não oferece material didático para gente, até xerox para dar aula de arte é ruim. Baixo músicas regionais, cantores da MPB, vídeo sobre como trabalhar a voz, respiração e peço muito para eles pesquisarem na internet [...] (Professor R.L.)

Algumas práticas de ensino de música consistem em tentativas de “driblar” a lacuna de materiais e equipamentos, em algumas escolas, como é exemplificado pelo professor M.M.:

Aí eu pergunto quem sabe cantar violão, quem sabe tocar algum instrumento, quem sabe cantar. Aí na próxima aula a gente pede para que aquele aluno se manifeste, traga seu material, cante... Aí isso vai despertando [...] (M.M.)

Tendo observado algumas das experiências dos professores de Arte, passaremos a verificar neste momento as dos professores e monitores dos projetos pesquisados.

O projeto Canto Coral da escola B ocorria duas vezes por semana com uma hora de duração. As professoras dos projetos planejavam semanalmente as atividades a serem desenvolvidas durante a semana. Eram trabalhadas algumas noções sobre teoria musical, tais como: as propriedades do som (duração, intensidade, timbre), conceito de música e ritmos. Os dias eram divididos, sendo um para a teoria e outro para a prática de canto. Quando um evento estava próximo, somente se ensaiava até a data do evento para preparar os alunos, comentaram as professoras R.P. e J.C.

O coral se apresentou nas atividades festivas da escola, como: Dia das Crianças, Aniversário da Escola, Feira Cultural e também em eventos dessa natureza em outras escolas.

No início do projeto, havia um tecladista que acompanhava as atividades, ajudando nos exercícios vocais e, principalmente, nos ensaios. Mas pela necessidade de cortar gastos, a SEMED, mantenedora do projeto, optou por paralisar grande parte dos projetos das escolas e fazer alguns cortes em outros, dentre estes o projeto de Canto que perdeu o profissional que fazia o

acompanhamento do Coral. A partir de então, as professoras tiveram que trabalhar somente com áudios, usando o computador e *micro system*.

No projeto Flauta Doce, também da escola B, não visualizamos uma organização curricular que orientasse as atividades dos monitores, pois o projeto não foi encontrado. Porém, em uma de suas falas, o monitor L.F. nos disse que faziam planejamento em conjunto e que procuravam trabalhar conceitos básicos de notação musical (linhas, espaços, valores), como pegar na Flauta, escala diatônica.

Segundo os monitores, os alunos não chegaram a fazer apresentações porque as flautas demoraram a chegar e isso atrasou o desenvolvimento no instrumento. Além disso, o espaço físico, o pouco tempo da aula e o fato de o aluno não poder levar o instrumento para casa também contribuíram para que o ensino não se desenvolvesse melhor.

Na escola F, o monitor da Fanfarra procurou seguir as diretrizes do projeto construído. As aulas continham a parte teórica e a parte prática nos dias programados. Nas aulas práticas, ele trabalhou leitura rítmica, notas longas e arpejos. No repertório se tocava carimbó, marchas e samba.

Na figura 15, temos uma imagem da Fanfarra da escola F. O monitor nos informou que se trata de um registro ainda do início do projeto.



Figura 16: Apresentação da Fanfarra da escola F.  
Fonte: arquivo da escola.

A escola G trabalha com o ensino de uma variedade de instrumentos musicais: flauta, violão, teclado, contrabaixo, guitarra percussão e ainda canto e instruções sobre equipamento de som. As aulas são de segunda a sábado, uma hora por dia e todos os alunos interessados participam. Como já vimos na descrição

dos materiais utilizados, não são garantidos instrumentos a todos, que devem, quando possuírem, trazer instrumentos de casa.

Não tivemos acesso ao projeto da escola G, pois o mesmo não foi encontrado pela coordenação. Por isso, não sabemos sobre seus objetivos e organização de seus conteúdos. Porém, na entrevista, o professor J.L. relatou o seguinte:

Trabalhava muito com teoria musical, harmonização, o início de ler partituras, tablaturas [...] A parte prática a gente contava com poucos instrumentos, mas alguns alunos tinham em casa e acabavam levando para ajudar. No caso da guitarra, a escola só liberou uma guitarra. Então, alguns alunos tinham e outros não tinham. Eu tinha que formar grupos, grupos de quatro, cinco e uma guitarra apenas. Eu tentava repassar, cada um fazia um pouquinho e era assim.

Os alunos se apresentavam nos eventos da escola e formavam dois grupos: uma banda organizada entre os alunos que se destacavam nas atividades e um coral formado pelos alunos que estudavam canto.

O repertório era basicamente constituído por músicas religiosas, pois a escola tem uma educação constituída a partir dos preceitos católicos e orientava a maior parte das atividades a seguirem estes ensinamentos. A banda tocava sempre em eventos como a Transladação do Círio, Coroação e outros de cunho religioso. Em um dos eventos, a “Mostra de música”, realizado no final do ano, se tocava outro repertório, como: MPB, música lenta, guitarradas (músicas regionais).

Ao refletir a respeito dos resultados encontrados sobre o ensino ministrado pelos professores e monitores, observamos o curto período para o desenvolvimento do conteúdo música, reduzido à terceira unidade/bimestre, sendo que no 7º e 8º ano a limitação é ainda maior, porque o tempo da aula é dividido com dança. Na escola G, reduz-se ainda mais este conteúdo, pois para aqueles mesmos anos temos música, dança e folclore, no terceiro bimestre.

O fator tempo da aula acaba por desfavorecer ainda mais o ensino de música, restrito a uma unidade/bimestre, em somente um dia na semana com duração de duas aulas de quarenta e cinco minutos.

Outro fator observado é que, com exceção da escola G, nenhuma outra escola possui objetivos específicos para o ensino de música. Embora exista um planejamento elaborado coletivamente no início do ano letivo, os objetivos que se constroem são gerais para a disciplina Arte, e nenhum deles se aplica aos



conteúdos de música. Isto nos leva a inferir que os professores acabam desenvolvendo conteúdos sem uma finalidade pensada coletivamente, com ações desconectadas, já que não têm objetivos específicos definidos.

Quanto à prática de ensino desenvolvida pelos professores de Arte nas escolas pesquisadas, percebemos insegurança para desenvolver a música nas escolas. A professora D.C. mencionou que desenvolve a música “meio que sem querer”, pois quando trabalha outros conteúdos artísticos com teatro e dança acaba envolvendo a música. Esta falta de conhecimento sobre o conteúdo música, demonstrada pela maioria dos professores da disciplina fortalece o hábito de recorrer quase sempre aos vídeos, áudios mp3 e internet.

Não queremos dizer que esta não seja uma prática importante para se ensinar música. Entretanto, a experiência vivida com o instrumento musical, seu manuseio, a exploração de suas sonoridades, o exemplo do professor ao tocar uma música e expressar determinado conteúdo com auxílio do instrumento é importante para um ensino musical de melhor qualidade.

Ainda sobre essa questão, o professor M.M. menciona em um dos momentos de sua entrevista uma prática adotada pelos professores de Arte quando estão trabalhando conteúdos musicais: a de aproveitar instrumentos que os alunos têm em casa, nas aulas de música da escola.

Não há nenhum problema em pedir para que os alunos – que já possuam algum equipamento e conhecimento adquiridos em música externo à escola – contribuam nas aulas. Todavia, nesta prática geralmente se destacam aqueles alunos que sabem tocar, enquanto aqueles que não sabem não se tem certeza nenhuma se será “despertado” ou se sentirá motivado. Por outro lado, isto acaba se tornando uma estratégia do professor – muito acertada neste aspecto –, para obter demonstração de uma música, de um ritmo, de um estilo ou de um instrumento, aproveitando os saberes extraescolares dos alunos.

No entanto, em certas situações, essa estratégia serve para suprir lacunas na formação musical do professor. Aqui, os desafios expressos estão numa prática de ensino em que o docente desconhece o próprio *métier*.

Outros desafios no que concerne ao ensino são encontrados nos projetos de música. Entendemos que a ausência dos documentos escritos dos projetos se constitui também como desafios não só do ponto de vista estrutural de um trabalho construído com objetivos definidos e procedimentos metodológicos claros, mas

também pelo fator organizacional das escolas, que demonstram displicência sobre documentos importantes como os projetos escritos, os quais não foram encontrados em algumas delas. Na escola B, por exemplo, os monitores da Flauta nunca tiveram acesso ao projeto que deveria nortear as atividades por eles ministradas.

Na escola F, o projeto Fanfarra também estava perdido, mas foi encontrado algumas semanas após nossa visita pela coordenadora pedagógica. O trabalho com a Fanfarra já era desenvolvido pelo mesmo monitor sempre no período que antecede a Semana da Pátria. Porém, a introdução das cornetas se deu somente com o início do projeto. Foi quanto ao ensino deste instrumento que houve dificuldade.

Segundo o monitor, os alunos das cornetas chegaram a fazer algumas apresentações, mas não tiveram um progresso muito bom. Embora o monitor não tenha relatado, notamos a sua dificuldade em trabalhar com este instrumento pela falta de conhecimento o que, possivelmente, tenha sido o motivo principal de um baixo rendimento dos alunos.

Em registro fotográfico da Fanfarrada na figura 15 (cf. p.81) também pudemos perceber fragilidades: não há alunos tocando cornetas, bem como vemos número mínimo de participantes. O monitor nos informou que se tratava de um registro ainda do início do projeto. Porém, foi o que a coordenação da escola nos repassou como registro.

Na leitura da figura 15 (cf. p. 81), podemos refletir sobre a possibilidade de a imagem representar a realidade do que ocorria na educação musical do Mais Educação, na escola F. Nas palavras do monitor entrevistado, não encontramos eco para nossas conjeturas. Mas, analisando a imagem, vemos um grupo mal distribuído espacialmente, apresentando problemas de postura na execução do instrumento. Na composição do grupo, aparecem do lado esquerdo algumas flautas ao lado de instrumentos como bombos, caixas, trompete, e saxofones. Entendemos que seja pouco provável que alguém naquele momento ouvisse o que a flauta tocava, principalmente sob uma quadra coberta com zinco que amplifica ainda mais o som dos metais e da percussão. Isto sugere um ensino de música com qualidade duvidosa que pouco deva ter avançado em relação aos objetivos do projeto.

Não queremos com esta breve análise, de poucos argumentos e sem o acompanhamento do cotidiano dos sujeitos, desmerecer o trabalho realizado pelo monitor, que certamente com muito esforço e dedicação constituiu um grupo de

músicos, apesar de tantas situações adversas. Entretanto, nossa missão é demonstrar as dificuldades encontradas, evidenciando os desafios para uma educação musical de cunho formativo nestas escolas de Breves (PA).

Na escola G, no tocante ao ensino, o desenvolvimento das aulas de música com vários instrumentos de forma simultânea chamou-nos a atenção. Conforme o professor nos informou, não se tratava de um ensino coletivo tal como uma prática de banda em conjunto, mas de um ensino de diferentes naipes, pois havia mais de um grupo de instrumentos em cada aula. Embora o professor tenha dito que não sentia dificuldade para ensinar, percebe-se a complexidade da tarefa de ter que instruir na mesma aula com duração de uma hora e trinta minutos alunos da flauta, do violão, bateria, guitarra, canto, dentre outros. Diante do tempo e quantidade de instrumentos para serem atendidos era pouco provável que estas atividades obtivessem um resultado positivo no sentido de formar novos músicos na escola.

O que se conseguia era o destaque dos alunos que já tocavam em casa, e nesta atividade tinham a oportunidade de aperfeiçoar um pouco mais o que já sabiam. Isto surge como um desafio no que concerne à organização do ensino que, possivelmente, seria mais proveitoso com aulas de prática de conjunto, envolvendo todos os alunos, ou com a inserção de mais professores para dar conta da diversidade de instrumentos. Outra opção seria a escolha pela escola de um instrumento apenas para desenvolver a atividade.

Ainda sobre os projetos, percebemos nas falas dos professores e monitores um descontentamento com as coordenações e direção da escola, sobretudo quanto à falta de apoio e tratamento. A professora de canto R.P. comentou seu desejo por “um ensino que tenha o apoio de toda a escola”. O monitor de Flauta Doce L.F. desabafou: “A escola [B] não facilita, não ajuda”. O monitor de Flauta Doce R.S. contou que: “O que importava não era como o trabalho se desenvolvia, mas sim que os alunos tocassem logo”.

Estes relatos apontam quadro de desprestígio da disciplina Arte e do conteúdo de música frente a outras disciplinas e conteúdos, e denunciam que os desafios para a educação musical no município estão nas ausências, lacunas ou inadequações em espaços, materiais e formação de professores de Arte/música nas escolas.

## 2.4 DESAFIOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO MUSICAL FORMATIVA

Após realizada a análise, podemos observar uma série de desafios postos pelas realidades encontradas nas escolas de ensino fundamental maior, no município de Breves (PA). Para além destes desafios, importa-nos seus efeitos sobre os aspectos formativos da música. Melhor dizendo, precisamos compreender como aqueles desafios encontrados nas escolas pesquisadas criam empecilhos, impedindo que a música promova potencialidades formativas na educação dos alunos das escolas em evidência.

No que concerne aos espaços físicos, observamos prevalência de espaços inadequados e improvisados para o desenvolvimento das atividades, principalmente aqueles onde faltam condições mínimas como sala, carteiras e quadro. O conteúdo música desenvolvido nestas condições tende a perder em muito as condições de acolhimento e bem estar necessárias às relações interpessoais, à socialização.

Compreendendo o ato socializador como princípio de união, de coletivização, da troca de experiências e harmonia de um grupo, torna-se relevante um espaço adequado para esta convivência. Este espaço pode ser compreendido como um ponto de partida básico no ato socializador, pois, ele se configura como o local de encontro onde os alunos irão desenvolver sua experiência musical. Constitui-se, por isso, numa referência importante que eles passarão a estabelecer com a música, mas também entre si a partir da experiência musical.

Neste sentido, a música, que segundo Luiz (2012) pode ajudar na construção do ser cidadão ao transcender a natureza física do som passando a habitar no campo de nossas emoções estimulando-as e, assim, instigando novas condutas, necessita de ambientes condignos ao indivíduo que se quer formar. Uma formação que é musical e para a vida, principalmente em se tratando de um ambiente de escolar.

Como dissemos acima, para acionar nossas emoções, a música parte de um meio físico, material, isto é, do espaço (já discutido) e de equipamentos. Os equipamentos, como vimos, têm sido bastante escassos nas escolas. Os professores de Arte têm recorrido, por exemplo, quase unicamente aos recursos de reprodução audiovisuais. Estes também se constituem como materiais capazes de suscitar emoções nos alunos seja ouvindo músicas e/ou assistindo a vídeos.

Entretanto, a atividade musical deve propiciar não somente experiências auditivas e visuais, mas também o contato com instrumentos musicais. Deve levar os alunos a vivenciarem a música de forma mais ampla, de modo a perceberem a diferença circunstancial entre a emoção sentida apenas pela experiência audiovisual e aquela na qual saíam da situação de espectadores da música, passando para outra condição, a de protagonistas da ação musical, fazendo a música acontecer ao tomar o instrumento e tocá-lo. Esta ação de protagonista retira-o da passividade e o coloca como ativo para reproduzir e/ou criar a sua música, explorando outros campos de sua emoção.

A carência pela experimentação no instrumento só não é maior porque o conteúdo música passa quase despercebidamente na única unidade do currículo que aparece. Por outro lado, nos projetos, a experiência musical é anunciada aos alunos como “aulas de música”. Isto sem dúvida é uma chamada convidativa, pois culturalmente a música é vista como uma atividade prazerosa e divertida, como já nos mostrou Merriam (1964), e alegre, como a ela se reporta Snyders (2008). Mas, mesmo em atividades específicas sobre música, os instrumentos muitas vezes não são suficientes para demanda de alunos inscritos nestes projetos.

Como resultado, em vez de termos alunos motivados pela experiência causada pela música e suas emoções, podemos ter alunos experimentando outro sentimento, o da frustração de estarem em aulas de música sem instrumentos de música.

Os desafios para uma educação musical formativa nas escolas pesquisadas estão presentes também na formação dos professores. Para o desenvolvimento das emoções, da sensibilidade, da criatividade através da música é imprescindível um professor envolvido no meio musical e conhecedor das estruturas que compõe a música. Em Gardner (1995,) vimos que a inteligência musical se manifesta através da sensibilidade ao ritmo, tom melodia e timbre. Para despertar a sensibilidade dos alunos e assim desenvolver esta inteligência elencada por Gardner é fundamental que o professor conheça e viva em sua experiência cotidiana cada um desses conceitos. Afinal, como trabalhá-los sem ter conhecimento sobre os eles? Como ensinar música, ainda que seja apenas na teoria, como disseram fazer a maioria dos professores de Arte, sem qualquer formação para desenvolvê-la de forma prática ou teórica?

A função cognitiva da música, que segundo Ilari *et al.* (2006) está associada ao desenvolvimento da aprendizagem musical, torna-se improvável com professores sem a formação adequada à função. Já os monitores de música que possuem uma experiência musical importante do ponto de vista prático e teórico e que por isso poderiam desenvolver melhor as aulas de música, não possuem formação pedagógica para atuarem à frente das turmas e isto tem efeitos negativos que afetam todo o desenvolvimento do trabalho e conseqüentemente das funções que a música poderia desenvolver.

Buscamos verificar ainda como a música em seu aspecto formativo está presente nos conteúdos ensinados. Tivemos acesso à maior parte dos planos curriculares que fazem referência ao conteúdo de música, nas escolas pesquisadas. Alguns, porém, não foram encontrados por suas coordenações conforme já abordamos. Contudo, sobre o que foi encontrado, realizamos análise de modo a estabelecer paralelo entre esses conteúdos de música e algumas ideias dos autores de nossa revisão bibliográfica, que tratam das funções da música na escola e na sociedade. Os documentos averiguados junto às escolas foram os currículos de Arte, projetos de música e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Vejamos:

QUADRO III - Análise das potencialidades formativas da música encontradas em revisão bibliográfica e coleta de documentos em campo (PPP, planos curriculares e projetos de música). Escolas A, B, C, D.

ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA ENCONTRADAS EM REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E COLETA DE DOCUMENTOS EM CAMPO (PPP, PLANOS CURRICULARES E PROJETOS DE MÚSICA)								
Potencialidades formativas a partir do referencial teórico utilizado	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C		ESCOLA D	
	Potenc. Format.	Docum.	Potenc. Format.	Docum.	Potenc. Format.	Docum.	Potenc. Format.	Docum.
<b>SNYDERS</b> (emoções, sensibilidade, sociabilidade, prazer, alegria)	-	-	X	Projeto de música (SEMED)	-	-	-	-
<b>MERRIAN</b> (expressão emocional, prazer estético, divertimento, representação simbólica e comunicação)	-	-	X	Projeto de música (SEMED)	-	-	-	-
<b>ILARI</b> (função cognitiva, social, emocional)	X (cognit.)	Plano Curricul.	X	Projeto de música (SEMED) e Plano Curricul.	X	Plano Curricul.	X	Plano Curricul.
<b>GARDNER</b> (sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre)	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>SWANWICK</b> (Discurso musical)	X	Plano Curricul.	X	Plano Curricul.	X	Plano Curricul.	X	Plano Curricul.
<b>LUIZ</b> (ação transformadora/cidadã)	-	-	X	Projeto de música (SEMED)	-	-	-	-

QUADRO IV - Análise das potencialidades formativas da música encontradas em revisão bibliográfica e coleta de documentos em campo (PPP, planos curriculares e projetos de música). Escolas E, F, G.

ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES FORMATIVAS DA MÚSICA ENCONTRADAS EM REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E COLETA DE DOCUMENTOS EM CAMPO (PPP, PLANOS CURRICULARES E PROJETOS DE MÚSICA)						
Potencialidades formativas a partir do referencial teórico utilizado	ESCOLA E		ESCOLA F		ESCOLA G	
	Potenc. Formativa	Documento	Potenc. Formativa	Documento	Potenc. Formativa	Documento
<b>SNYDERS</b> (emoções, sensibilidade, sociabilidade, prazer, alegria)	-	-	X (social)	Projeto Fanfarra	X	Plano Curricular
<b>MERRIAN</b> (expressão emocional, prazer estético, divertimento, representação simbólica e comunicação)	-	-	-	-	X	Plano Curricular
<b>ILARI</b> (função cognitiva, social, emocional)	X (cognitiva)	Plano Curricular	X (social e cognitiva)	Plano Curricular	X	Plano Curricular
<b>GARDNER</b> (sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre)	-	-	-	-	-	-
<b>SWANWICK</b> (Discurso musical)	X	Plano Curricular	X	Plano Curricular	X	Plano Curricular
<b>LUIZ</b> (ação transformadora/cidadã)	-	-	-	-	X	Plano Curricular

Com base nas informações contidas nos quadros, observamos a presença de algumas potencialidades formativas apresentadas pelos documentos em seus objetivos, vistos na descrição feita sobre o ensino ministrado, e outras no currículo, em alguns conteúdos.

Sobre os objetivos que se referem à música, observamos que na escola B o projeto de canto da SEMED apresenta funções como as de socialização, cognição, afetividade e prazer propiciados pela atividade musical. O projeto de Fanfarra também apresenta a socialização e a cognição. E, no currículo da escola G, a única



que apresenta objetivos específicos para o conteúdo de música dentre as escolas pesquisadas, encontra-se referência a funções da música em seu aspecto cognitivo, social emocional e diversidade cultural.

Os planos curriculares das demais escolas, organizados coletivamente, não apresentam objetivos que anunciem especificamente alguma função da música apresentada no capítulo 1. Entretanto, apresentam conteúdos relacionados a propriedades do som e conceitos básicos da música que se relacionam a função cognitiva. Desenvolvem também canções folclóricas e músicas regionais através das quais pode-se ter a valorização do discurso musical do aluno, discutida por Swanwick (2003).

Objetivos e conteúdos que sinalizem potencialidades formativas em algumas das escolas pesquisadas não são mencionados em seus PPPs. Isto se torna, sem dúvida, um desafio de grande proporção para a educação musical, pois os PPPs são documentos que norteiam todas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola. Por isso, não fazer parte das ações deste importante documento apresenta-se como mais um dos desafios para a educação musical escolar local. Em alguns casos, como nas escolas B, F e G que possuem projetos específicos em música, torna-se até contraditório não haver qualquer referência em seus PPPs sobre as atividades musicais por elas desenvolvidas.

Por fim, podemos considerar como importantes a presença de algumas potencialidades formativas nos objetivos e conteúdos de algumas escolas. Na maioria delas, apenas supomos haver estas potencialidades, pois não existe um texto explícito que isto demonstre. Mesmo naquelas onde aparece textualmente, nos documentos analisados, a descrição dessas potencialidades, não podemos garantir sua aplicação efetiva no ensino, pois, depende de outros fatores – espaços, materiais, formação docente –, os quais vêm se revelando entraves que dificultam ação formativa da música na escola de forma consistente.

### **3 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL EM BREVES (PA)**

Os desafios apresentados pela investigação realizada sobre a educação musical no ensino fundamental maior do município de Breves (PA) forneceram informações importantes para compreensão sobre como se processa o trabalho em música nesta etapa da educação básica.

Notamos, por tudo o que observamos, que são muitos os desafios encontrados neste ensino. Estes desafios envolvem todo o processo educativo refletindo suas deficiências, evidenciando uma educação musical na qual as potencialidades formativas conferidas à música são pouco eficazes.

Neste capítulo, discutimos perspectivas diante do panorama apresentado pela educação musical em Breves (PA) a partir das constatações em campo. Inicialmente, mostramos que da forma como se realiza o ensino, a educação musical perde seu cunho formativo. Enfatizamos por meio de outros momentos das entrevistas a ênfase dos professores sobre a necessidade de formação na área, que demonstra como a ausência da mesma tem dificultado a prática pedagógica musical, constituindo-se um dos maiores problemas, demonstrando o árduo caminho que a educação musical percorre.

Porém, num segundo momento discutimos sobre um repensar acerca do processo educativo musical que tem sido desenvolvido, buscando com algumas sugestões “alumiá-lo” o caminho. A pesquisa revelou dificuldades que precisam ser superadas para que a educação musical possa acontecer com mais qualidade, e assim desenvolver potencialidades formativas. Desse modo, apresentamos perspectivas para um ensino de música a partir dos desafios e encerramos dando ênfase à necessidade de formação para os professores locais, a qual é uma questão premente, percebida pelos próprios professores, ao fazerem uma leitura de suas práticas.

#### **3.1 PERSPECTIVAS A PARTIR DA REALIDADE ENCONTRADA: EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS**

Os desafios apresentados pela pesquisa dão parecer nada favorável para a educação musical do município no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano). Os espaços utilizados para o ensino de música, em sua maioria, sinalizam uma

educação musical desvalorizada frente a outros conteúdos do currículo. Devido a esta condição, ela é desenvolvida ocupando qualquer espaço. Da mesma forma, os materiais utilizados pelos professores ratificam lacunas desse ensino ao não disponibilizar instrumentos musicais para os alunos ou oferecê-los de forma insuficiente.

A ausência de formação musical dos professores e monitores remarca o caráter desvalorizado da educação musical local, quando se apresenta de forma incompleta em ambos os casos. Enquanto os professores de Arte necessitam de mais experiências em música, vivenciando uma prática musical cotidiana que poderia enriquecer suas aulas, os monitores do Projeto Mais Educação enfrentam dificuldades no ambiente escolar, pois lhes falta a formação pedagógica.

As dificuldades encontradas nos espaços, materiais e formação docente recaem sobre o ensino e, por sua vez, no aprendizado do aluno. Por não haver qualquer sinalização para a construção de salas específicas para o ensino de música e aquisição de materiais e principalmente, formação em educação musical prevista para estes profissionais, – uma das queixas dos entrevistados –, as expectativas sobre o ensino de música parecem não caminhar numa direção satisfatória. Desta forma, toda a expectativa de alunos e comunidade escolar criada em torno da possibilidade de acesso à música pela escola acaba, mediante as dificuldades encontradas, se tornando frustrante, pois a escola que poderia através da música promover uma formação mais abrangente considerando a versatilidade em aspectos formativos deste conteúdo, acaba fortalecendo um perfil desacreditado frente à sociedade.

Nas entrevistas, os professores relataram algumas de suas perspectivas sobre a educação musical e também sugeriram ações que poderiam trazer melhoramentos para as dificuldades encontradas. O professor J.L. não prevê boas perspectivas para o ensino de música embasado na experiência que obteve, à qual se referiu dizendo que

Talvez fique na mesma ou até decline, pelo fato de que, pelo menos na escola na qual eu trabalhei, pelo andar da carruagem, se não mudar a visão dos próprios coordenadores em relação à matéria, a disciplina música vai continuar ou vai piorar. Quem está lá sabe, [...], só o professor de música sabe da dificuldade para dar aula, onde ele é visto apenas como um “cara” que está lá para cumprir tabela, não como um professor. (Professor J.L. Entrevista concedida em 19 dez. 2013).

A professora T.G. também não vê boas expectativas para a educação musical no município, mas relata como de fundamental importância o apoio da Secretaria local para os avanços nesta área da educação,

Da parte da Secretaria eu ainda não vi nada. Não teve formação, pouca coisa se muda [no currículo] de um ano para outro. Acho que vai continuar no mesmo ainda [...] Se tivesse uma formação para os professores de Arte e a SEMED<sup>15</sup> investisse mais em material [...] (Professora T.G. Entrevista concedida em 10 jan. 2014)

O professor O.F. acha que “se tivesse formação continuada iria melhorar”. A professora F.S. relata que “como a gente fica muito na teoria com eles, a música passa despercebida, um conteúdo como outro qualquer”. Nesta fala, a professora também relaciona a falta de conhecimento sobre o conteúdo que desenvolve que impede um direcionamento com maior profundidade. Daí a música passar “despercebida” como qualquer conteúdo do currículo e não ser atrativa, divertida ou prazerosa como se espera.

Outros professores lançam suas expectativas sobre a educação musical no município a partir de mudanças que gostariam que ocorressem, como menciona o professor R.A.:

Eu gostaria que na escola tivesse um espaço longe das salas normais, um espaço próprio, climatizado, com aparelhos de áudio, som, microfones, instrumentos musicais. Que tenha também uma pessoa com conhecimentos musicais disponível para nos ensinar a como tocar um instrumento, disponível para ensinar técnicas vocais, materiais disponíveis para a construção de instrumentos musicais [artesanais]. (Professor R.A. Entrevista concedida em 10 jan. 2014)

Verificamos em um dos momentos da fala do professor R.A. que ele sugere “uma pessoa com conhecimentos musicais” para ensinar sobre música além de materiais disponíveis para a produção de instrumentos musicais artesanais. Esta fala indica que o professor, além das outras necessidades para o ensino da música, solicita formação na área para que possa ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

A professora D.C. faz alusão a uma perspectiva importante para a educação musical: seria desenvolvê-la de forma interdisciplinar, por acreditar que a música é

---

<sup>15</sup> SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

um conteúdo que pode ser relacionado com outras disciplinas e contextualizada com outros assuntos:

Eu acredito que com a música na escola dá para gente estar contextualizando, dá para ser [de] uma forma interdisciplinar. Mas para isso, tem que ver de que maneira trabalhar, porque eu acredito que a música envolve bastante os alunos, e por isso daria até para se pensar nessa interdisciplinaridade da música na escola (Professora D.C. Entrevista concedida em 10 jan. 2014)

No relato da professora, percebemos que a mesma intui um caminho metodológico. No entanto, não deixa clara sua proposição porque “para isso tem que ver de que maneira trabalhar”. Isto porque trabalhar a interdisciplinaridade através da música é tarefa que exige preparo para ser realizada. Entretanto, “de que maneira trabalhar”, esta interdisciplinaridade, parece ser uma questão que somente uma formação na área poderia dar os suprimentos necessários tornando os professores aptos a respondê-la com mais propriedade. É sem dúvida uma possibilidade importante a música inter-agir com outros conteúdos do currículo. Por outro lado, a forma como a professora argumenta – “a música envolve bastante os alunos” – permite inferir que a mesma percebe a música como um recurso estimulador ou incentivador, e não como uma disciplina como as demais do currículo, com as quais possa encontrar pontos de interseção.

O professor C.D. ressalta que a necessidade de maior apoio da Secretaria de Educação do município no oferecimento de capacitação para os professores de Arte seria um diferencial no ensino de música. O mesmo também fez comentários sobre a Lei 11.769 que insere a música como conteúdo obrigatório na escola e argumenta, a partir da inserção desta lei, sobre a necessidade de formação continuada em educação musical:

Eu acho que o governo municipal deveria investir mais. Se são estes os profissionais que trabalham com música, então deveria de alguma forma capacitá-los. A legislação está aí [Lei 11.769/2008], mas não tem nenhuma previsão de formação. Acho que o governo deveria intervir. (Professor C.D. Entrevista concedida em 10 jan. 2014)

Ainda sobre a Lei, o professor M.M. também faz uma referência importante à mesma quando critica a sua inserção desprovida de formação e materiais para o desenvolvimento das atividades musicais que possa promover avanços:

Ela [a Lei 11.769/2008] tem que dar subsídio para o professor. Não é só colocar a música, mas também ajudar com materiais [...] trazer tantas flautas para a escolas, tantos violões ou colocar alguém para estar dando oficinas de música [...] (Professor M.M.)

A ênfase à Lei comentada pelos professores é pertinente, pois ela surge como um fator favorável ao desenvolvimento do conteúdo música na escola por se tratar de uma legislação específica para o ensino de música. Se antes o conteúdo já era obrigatório por estar inserido na disciplina de Arte junto com os outros conteúdos artísticos, agora, com a existência da Lei, ele parece ter consolidado seu espaço no currículo escolar – pelo menos no texto da lei. Logo, a necessidade por formação torna-se ainda mais evidente, pois a Lei fortalece de certa forma o conteúdo de música e, assim, a necessidade de professores qualificados torna-se mais urgente. Entretanto, como vimos, os professores que ministram o conteúdo de música no município não possuem formação na área, principalmente os professores de Arte.

As discussões sobre a promulgação da Lei 11. 769/2008 ressoam por diversas regiões do país. Silva (2012), em estudo sobre escolas da cidade de Goiânia (GO), revela o pouco conhecimento dos profissionais da educação sobre a Lei em vigor e as dificuldades de sua efetivação no ensino público, não sendo muito diferente, neste caso, do que encontramos em nossa pesquisa.

Ao perguntar à equipe gestora de uma das escolas pesquisadas a respeito do o que conheciam sobre a Lei, diretores coordenadores responderam não ter conhecimento profundo sobre o assunto, o que, segundo a autora:

mostra descaso não apenas por parte da equipe, mas um descaso em instâncias maiores, ou seja, a presença da música nas escolas parece não ser interessante ao próprio Governo do Estado, responsável pela fiscalização e manutenção das escolas [...] (SILVA, 2012, p. 95)

Entretanto, situação diferente ocorre no estudo realizado por Martins (2011), ao apresentar a situação do ensino de música em Palmas (TO), no qual seus entrevistados demonstraram ter conhecimento mais aprofundado sobre a Lei que estabelece a música como conteúdo obrigatório na educação básica. A autora constatou que:

[...] a Lei 11.769/2008 é, para a educação da cidade de Palmas (TO), uma legitimação do que vem dando certo dentro da sala de aula, no que diz respeito à educação musical, pois o ensino de música já era desenvolvido antes da promulgação da Lei. (MARTINS, 2011, p. 50)

Estas duas diferentes realidades demonstram que uma importante lei promulgada no mesmo país pode ser recebida de forma bastante diferente dependendo da cultura musical escolar de cada região. No primeiro estudo, que parece se assemelhar à realidade de Breves (PA) no que concerne ao pouco conhecimento da gestão escolar e ao descaso dos governantes com a educação musical, observamos que a inserção obrigatória da música tem muitos entraves para sua efetivação, uma vez que há pouca vivência em educação musical, ausência de melhor orientação, além da falta de espaços e equipamentos adequados nas escolas pesquisadas. No segundo estudo, a Lei veio apenas legitimar um trabalho já existente, na qual uma vivência musical amadurecida sustenta a ideia de que a música é um conhecimento importante para a educação escolar e que por isto já faz parte do currículo escolar. A lei neste ambiente educacional não provoca nenhum estranhamento, nem incertezas sobre como aplicá-la.

Voltando especificamente para a realidade investigada por meio desta pesquisa, embora os desafios nela encontrados apontem para dificuldades nada animadoras para a educação musical, as perspectivas podem alterar essa realidade a partir do momento em que se pense em estratégias de trabalho em educação musical que estimulem “novas” práticas pedagógicas e que também garantam uma formação aos professores.

A necessidade de formação em educação musical no município que, como observado, é fala recorrente dos entrevistados, sem dúvida é uma ação que deve ser pensada com cuidado pela administração local, pois pode desenvolver nos professores a capacidade de passar por entre os desafios apresentados pela realidade, fazendo-os encontrar maneiras de desenvolver a música de formas alternativas.

### 3.2 REPENSANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL DE BREVES (PA): POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE MÚSICA EM BUSCA DE MELHORES PERSPECTIVAS

Diante do que já foi tratado, não podemos encerrar esta discussão sem pensar em alternativas para o desenvolvimento de uma educação musical possível no município de Breves (PA), considerando as dificuldades encontradas.

Obviamente, nenhuma alternativa responderia melhor aos desafios do que a existência de equipamentos como instrumentos musicais e salas devidamente mobiliadas e acusticamente adequadas; um currículo de música que permitisse o desenvolvimento do conteúdo de forma mais específica com objetivos próprios e ênfase nos aspectos formativos da música e, logicamente, um corpo docente com professores devidamente preparados como prevê a legislação nacional em vigor para a educação.

Isto, porém, ainda não está ao alcance da realidade educacional investigada. Por isso, buscar engendramentos que possam se constituir em possibilidades em meio aos desafios apresentados é a forma encontrada por este trabalho para oferecer uma contribuição para a educação local.

Inicialmente, em se tratando da questão material que envolve, principalmente, os instrumentos musicais, devemos considerar que a educação musical não necessita exclusivamente do uso destes instrumentos, embora, como já discutido, eles sejam de grande importância no processo educativo musical. No entanto, no ensino de música, um importante tema pode ser desenvolvido em sala de aula: a educação sonora. Para este conteúdo não se faz necessário um grande aparato material, mas sim o conhecimento do tema e de metodologias para desenvolvê-lo.

A educação sonora, tema de grande importância, seja por sua ênfase à música ou ainda ressaltando-se o aspecto ambiental, pode ser discutida não apenas por músicos com formação específica na área, mas por todos os educadores a partir do domínio de alguns conceitos que podem ser conhecidos através de leituras e formações básicas no assunto.

Partimos da compreensão de que os sons estão dispostos na natureza, pois vivemos em um mundo sonoro onde as “paisagens sonoras<sup>16</sup> são incrivelmente variadas, modificando-se de acordo com o período do dia e a estação do ano, com o lugar e com a cultura” (SHAFER, 2009, p. 14-15). Os animais produzem sons – na região ainda é muito comum nos quintais das casas o cantar do galo e dos passarinhos no alvorecer –, o homem produz sons no/com seu corpo, em suas ações cotidianas, cantando, assobiando, batucando nos objetos. As invenções criadas por ele também produzem sonoridades variadas de maior intensidade, como

---

<sup>16</sup> A expressão “paisagem sonora” é utilizada por R. Murray Schafer (2009) para o ambiente acústico ou campo sonoro de determinado lugar onde quer que se esteja.



a buzina dos carros e motocicletas, os motores dos barcos ou de forma mais suave como o som dos remos ao tocarem a água do rio impulsionando as canoas dos ribeirinhos.

A ausência do aparato instrumental não pode justificar a inexistência de experiências e exercícios sonoros que podem ser realizados na sala. Os sons podem ser reproduzidos através de palmas, batendo os pés, ou utilizando de outros objetos como recursos para a reprodução de sons, procurando aguçar a percepção dos alunos. Fora da sala, no pátio da escola ou em passeios pela cidade, é possível explorar os “sons da cidade”, os diferentes sons que seus moradores reproduzem observando por alguns minutos a diversidade sonora numa esquina ou em uma praça.

Fazer com que os alunos reproduzam através da voz os diferentes sons ouvidos na cidade será um momento de expressão da criatividade e um exercício para a memória. Schafer (2009) discute esta questão como um “concerto da natureza”, em que os alunos, após observar um meio urbano ou rural, poderiam tentar reproduzir as paisagens sonoras do lugar criando pequenas imitações de seus sons por meio da voz.

Devemos refletir sobre educação sonora instigando os alunos a relacionar as sonoridades existentes em suas experiências do dia a dia. Os professores que trabalham com música devem estabelecer momentos para exercícios de escuta das paisagens sonoras, desenvolvendo a sensibilidade auditiva e a percepção musical.

Trabalhando a reprodução do som através das cordas vocais, Schafer (1991) sugere exercícios que instigam o aprendiz a reconhecer e se familiarizar com sons que ele próprio pode reproduzir através da voz realizando impressões vocais que o façam sentir a vibração do som por todo o corpo conduzindo a um exame sonoro particular.

Em outro momento, apresentando exercícios melismáticos, o autor convida para uma experiência vocal de exploração de sons agudos, graves, leves, fortes, suaves, ásperos, rítmicos etc., em vocalizações prolongadas sobre vogais ou consoantes. O desenho das formas dessas variações sonoras também é proposto pelo autor de modo a promover a expressividade e a criatividade.

A riqueza de experiências sonoras propostas por ele também pode ser desenvolvida através de exercícios de sons onomatopéicos, ao se tentar reproduzir, por exemplo, sons aquáticos, metálicos, chocantes, ásperos, melados.

Além disso, segundo Schafer (1991, p. 228), também é possível musicar as palavras, sendo necessário, apenas “partir de seu som e significados naturais”. Dessa forma, o autor ensina que com a simples modulação sonora da voz podemos dar sentidos diferentes às palavras.

A partir da experiência sonora através da voz, que pode ser exercitada pelos alunos, o autor discute outros temas como os poemas sonoros, que seriam um conjunto de expressões, interjeições, exclamações, sopros, gemidos, gritos e rugidos (SCHAFER, 1991). Este conjunto sonoro faz parte da sonoridade cotidiana do homem e, como sugere o autor, pode ser trabalhada em sala de aula para que os alunos percebam parte do universo sonoro que somos capazes de emitir.

Ainda refletindo sobre uma abordagem em educação musical que permita ter perspectivas para o ensino de música, valemo-nos da concepção de criação defendida por Schafer (1991) na área da educação musical, quando compara um ensino fundamentado na transmissão e aquele fundamentado na criação, afirmando que

Na educação, e considerando o aspecto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia [...] Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta (SCHAFER, 1991, p. 286).

Iniciar a aula com questionamentos é uma das orientações do autor para que esse momento passe a ser “uma hora de mil descobertas, e o segredo está no que é perguntado” (SCHAFER, 1991, p. 287).

Seguindo esta mesma concepção, Brito (2001, p. 31) afirma que é importante que o educador facilite “situações de aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade em lugar da padronização”, enfatizando um aprendizado adquirido a partir dos princípios de Koellereutter, compositor e educador musical, que respeita que é preciso “aprender a aprender do aluno o que ensinar”. A autora também faz alusão às ideias de *pós* e *pré-figurativo* usados por Koellereutter, em referência a um ensino tradicional de música, preso a regras, princípios e técnicas (*pós figurativo*), e, por outro lado, uma educação musical que possibilite um ensino

aberto, livre de preocupações, onde atue o espírito criador (*pré-figurativo*), defendido pelo autor.

As experiências desenvolvidas por Schafer (1991) e as ideias de Brito (2001) calcadas em Koellereutter revelam universo de possibilidades para trabalhar o som, sendo necessário para isso ter uma percepção mais ampla sobre a sonoridade que se pode criar e emitir e sobre o ambiente sonoro que nos cerca.

Outra atividade importante que não substitui a ausência de instrumentos convencionais, mas que deve fazer parte da educação musical, é a construção de instrumentos musicais “alternativos” e objetos sonoros. Além de propiciar a representação sonora de diferentes materiais e confeccionar instrumentos musicais, esta atividade favorece a criatividade quando os alunos, auxiliados pelo professor, exercitam o pensamento planejando a forma mais aproximada de construir um instrumento musical artesanal. Segundo Brito (2003), a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros pode despertar a curiosidade e o interesse das crianças. A autora afirma que

As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música, o que não significa que estas peças devam substituir o contato com os instrumentos convencionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente. Além do mais, numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia a dia, [...], a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente possui especial importância. É muito útil construir decifrando “mistérios”, dominando técnicas, aprendendo a planejar e executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir, produzir. (BRITO, 2003, p. 69-70).

A autora enfatiza como a construção de instrumentos artesanais pode estimular o envolvimento com a música e reforça que a atividade não procura substituir os instrumentos convencionais, mas configura-se como de especial importância para a educação musical de crianças por instigar a criatividade e a produção. Torna-se, portanto, uma atividade que deve compor o currículo da educação musical independentemente da existência de instrumentos musicais convencionais.

A autora também destaca a possibilidade de conexão com outras culturas quando se discute com os alunos a história de determinados instrumentos e sua relação com uma etnia específica de sua região, levando os alunos a debaterem

sobre a pluralidade cultural existente e abrindo reflexões importantes sobre atitudes de respeito e reconhecimento da diversidade. O diálogo com outros conteúdos também se torna possível nesta atividade em temas como a reciclagem de materiais e a educação ambiental (BRITO, 2009).

Ainda no âmbito do estabelecimento de diálogos, segundo Ponso (2011), a música pode ser pensada como conteúdo capaz de estabelecer ações interdisciplinares com outros conteúdos do currículo escolar, promovendo experiências musicais mais abrangentes. A autora cita a literatura como conteúdo importante para explorar a música através dos poemas, parlendas, fábulas e lendas, em cujos enredos apresentam personagens cantores, músicos e instrumentos musicais. A autora afirma que “a aula de música pode resgatar essa temática, muitas vezes recriando a história, compondo temas, construindo instrumentos ou interpretando os personagens” (PONSO, 2011, p. 23).

Nesta mesma linha interdisciplinar, Ferreira (2010) procura demonstrar didaticamente como o professor pode trabalhar a música relacionando-a a diversas disciplinas da educação básica. Por exemplo, em paralelo com Ciências, o autor sugere como atividade a audição de músicas chamando a atenção dos alunos para as características rítmicas, a melodia do solista e os instrumentos musicais que a acompanham; analisando os parâmetros do som, orienta a observação de elementos como o timbre, a altura, a duração e a intensidade. Voltando-se para a Biologia, exemplifica sobre a produção do som vocal e a partir daí a possibilidade de discussão sobre o aparelho fonador e auditivo. Em geografia, discute as variações das manifestações musicais dos povos indígenas (como acontece em Breves) e outros que trouxeram culturas das mais diversas regiões do planeta para o Brasil, desenvolvendo uma leitura geográfica na qual a música ajuda no reconhecimento do território a partir de um olhar da cultura musical.

Projetos diversos em educação musical são apresentados por Souza *et al.* (2011), que descrevem algumas experiências da Rede de Ensino de Gramado (RS). Em um deles, o projeto Momento Musical, tinha-se por objetivo desenvolver a percepção auditiva e o gosto pela música, exercitar a voz e a expressão corporal. Todas as atividades foram relatadas pelas professoras que coordenaram as atividades do projeto. Em uma das escolas envolvidas na zona rural, a E.M.E.F. Padre José Scholl, foram construídos instrumentos, executadas canções folclóricas e confeccionado um livro com os alunos. Para a construção dos instrumentos houve

a participação dos pais. Após a construção, houve a exposição e uso dos instrumentos que auxiliaram na produção de sons, o que segundo a professora enriqueceu o trabalho. A produção do livro funcionou com uma descrição de tudo o que havia sido desenvolvido nas atividades de forma escrita e ilustrada (SOUZA, *et al.*, 2011).

Numa outra experiência, realizada na E.M.E.F. Carlos Barbosa, também na zona rural, a professora descreve que desenvolve o canto “mesmo sem nunca antes ter estudado música” (SOUZA *et al.*, 2011, p. 65). A professora relata que trabalha músicas folclóricas, gospel, músicas natalinas e populares. Além de atividades com o canto, a professora desenvolveu por meio do projeto experiências importantes concernentes à percepção sonora realizando, em datas comemorativas da escola, apresentações utilizando sons do próprio corpo e sons do ambiente.

Também fazendo parte do mesmo projeto, agora na área urbana, a E.M.E.F. Moisés Bezzi, a professora descreve haver trabalhado com músicas para desenvolver andamentos e os parâmetros do som. A mesma relata que:

[...] Iniciei as aulas de música no 4º ano explorando os recursos expressivos do corpo e da voz, por meio das músicas “A boneca de lata”, “A jiboia”, “Fui visitar minha tia em Marrocos” e “O trenzinho desceu a serra”. Com essas músicas foi possível trabalhar andamento (lento e rápido), intensidade (forte e fraco), criação e improviso, imitação e reprodução, tudo isso com muita criatividade, integração e expressividade, com o corpo inteiro cantando (SOUZA *et al.*, 2011, p. 67)

Neste relato, a professora demonstra, ao sugerir atividades envolvendo canções nas aulas de música, sua intenção em explorar algumas músicas e a partir delas desenvolver temas importantes. Desenvolve também o exercício da criação, expressão e improviso.

A escola E.M.E.F. Presidente Vargas, outra escola da área urbana do município de Gramado (RS) também desenvolveu atividades explorando o corpo e aguçando os ouvidos. Uma experiência importante narrada pela professora responsável pelo projeto se aproxima muito do que aqui expus sobre educação sonora, sobretudo a partir do que foi proposto por Schafer. A experiência foi a seguinte:

[...] Nossa primeira atividade foi a “caminhada do silêncio”: a atividade consistia em uma caminhada de 30 minutos, às segundas, quartas e sextas-feiras, nos arredores da escola. Íamos conversando

e observando o trajeto. Mas a volta era silenciosa, apenas escutando os sons do corpo, sentindo a respiração e ouvindo os sons ao nosso redor: vento, canto dos pássaros, carros, apitos, freadas, latidos, janelas, portas e portões eletrônicos se abrindo, bem como o agito das folhas, devido ao galho que alcançava o solo [...] (SOUZA, *et al.*, 2011, p. 72).

A outra parte da aula, conforme relato da professora, se desenvolvia em sala, onde se refletia sobre toda a experiência vivida e a sensação que o simples ato de ouvir lhes proporcionara. Ainda, num terceiro momento se produziram cartazes e desenhos sobre a atividade nas aulas de Arte, Estudos Sociais e Educação Física.

Estes são alguns exemplos resumidos de atividades desenvolvidas em educação musical que demonstram a abrangência de ações nas quais podem se promover experiências musicais diversas, aproveitando recursos disponíveis do meio ambiente, da sala de aula, da cidade, no cotidiano da cultura sonora local.

Souza (2000), ao discutir a educação musical inspirada no cotidiano, ressalta se tratar de uma busca por

uma aproximação da aula de música com a realidade sociocultural com o 'mundo vivido' (Lipptz, 1980). Seu interesse não está nas atividades padronizadas, mas, sim, na tematização, na sala de aula, nas experiências musicais que os alunos realizam fora da escola (SOUZA, 2000, p.35)

Esta busca por uma educação musical a partir das vivências dos alunos deve fazer parte do cotidiano de nossas salas de aula. Para isso, a formação do educador musical é imprescindível, pois, somente possuindo o conhecimento necessário para "ler o seu mundo musical e o dos alunos" torna-se possível a realização de práticas pedagógicas musicais significativas.

Não queremos fazer deste momento do trabalho uma compilação de orientações didáticas para os professores de Breves (PA). Este não é objetivo desta pesquisa. Mas como estamos falando em alternativas que busquem melhores perspectivas para o ensino de música, consideramos importante apresentar alguns exemplos que podem ser úteis diante das limitações encontradas no ambiente pesquisado.

Ratificamos que as alternativas apresentadas não substituem os equipamentos mais convencionais para o desenvolvimento da música nas escolas pesquisadas. Estes exemplos devem ser entendidos como propostas de práticas educativas musicais que exploram fontes sonoras alternativas, e junto com os

instrumentos convencionais devem compor o quadro de referências no ensino escolar da música.

Mas ainda que tenhamos um rol de atividades, equipamentos e espaços adequados para o ensino de música na escola de educação básica, ele se tornaria escusado sem profissionais preparados para desenvolvê-lo. Por isso, entendemos ser de grande relevância para o redesenhar da educação musical local o investimento em formação continuada para os educadores musicais do município.

As atividades descritas requerem profissional preparado em educação musical. Não há como discutir sobre estratégias de melhoria para o ensino de música sem se pensar em capacitação para os profissionais envolvidos. Esta qualificação é bastante requerida pelos professores entrevistados porque sentem a necessidade de um conhecimento musical básico e, por isso, torna-se de grande importância a existência de cursos de formação continuada para suprir esta necessidade.

Como nenhum dos professores possui graduação em música e nunca houve qualquer curso de formação na área no município, é possível afirmar que o ensino de música, principalmente quanto aos professores de Arte, é desenvolvido intuitivamente, partindo das noções adquiridas no cotidiano. Por isso, a necessidade de cursos de formação na área é de urgência. Somente estes cursos poderiam habilitar os professores a desenvolverem com segurança o conteúdo de música.

A Secretaria de Educação local (SEMED) precisa olhar essa situação e oferecer formações que visem a capacitar os professores a ministrarem com propriedade aulas de música na escola.

Na formação em música a ser ofertada pela SEMED de Breves, um dos aspectos importantes que devem ser desenvolvidos com os professores é o de se reconhecerem como participantes de um mundo musical, tomando consciência de sua própria musicalidade. Isto porque em suas ações cotidianas, eles vivenciam a música a todo o momento, seja ao utilizar o computador, o celular, a televisão, o rádio ou o *micro system*; seja cantarolando no banheiro, nos intervalos das aulas, no recreio ou ainda num assobio descontraído, percutindo um ritmo no corpo, na mesa da sala de aula ou num objeto qualquer.

Uma formação específica poderá ajudá-los a compreender que a música os acompanha a todo instante, que não é um assunto alheio à vida cotidiana e difícil de

ser trabalhado por não tocarem algum instrumento, mas que, ao contrário do que pensam, está presente em suas relações com o mundo.

Tendo compreendido isto, esses professores terão alcançando talvez a primeira condição para o desenvolvimento de uma consciência musical, encontrando a musicalidade em sua própria vida, em sua própria cultura. A partir deste momento poderão ser sensibilizados para aprender algumas ações didáticas e posteriormente aplicá-las em seu ambiente de trabalho com seus alunos, tendo por base o estudo da música em sua própria realidade, algo fundamental mesmo quando se dispõe de muitos recursos.

A formação continuada permite ao professor que, além de sua intuição, possa contar com saberes sistematizados, conhecimento estruturado, e passe a desenvolver uma aula mais rica em argumentos, exemplos e opções didáticas. Freire (1996) discute esta mudança como a substituição do saber ingênuo pelo “pensar certo”, afirmando que

A prática docente, crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O fazer que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada” indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 1996, p. 17).

As mudanças necessárias à prática pedagógica desenvolvida pelos professores de música do município de Breves envolvem também uma reflexão sobre esta prática, sobre o que está sendo desenvolvido e como está sendo desenvolvido este ensino de música, pois, retomando o discurso de Freire,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...]. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

A aquisição de conhecimentos que criem os alicerces para um fazer musical sistematizado aliado a uma reflexão crítica sobre a prática que Freire afirma como de fundamental importância, é indispensável para a formação dos professores.

Mateiro, Souza *et al.* (2009), relatando a prática de ensino de música em um curso de formação de professores da Universidade de Brasília (UnB), constroem



uma discussão importante que envolve o pensamento crítico-reflexivo na formação destes professores associada a princípios formativos da educação musical, algo que se assemelha ao que estamos tratando neste estudo. Para referido curso, as autoras ressaltam como básicas as seguintes questões: “por que fazemos como fazemos?” ou “por que ensinamos como ensinamos?”. Estas indagações tem sido, segundo as autoras, o ponto de partida para a conscientização dos alunos sobre os modelos pedagógicos que utilizam.

Ao falar do GEM (Grupo de Educação Musical) formado pelas professoras do curso de licenciatura que desenvolvem os projetos integrados ao estágio supervisionado do mesmo curso, as autoras enfatizam que no espaço são realizadas atividades de “aprender a ensinar”. Nestas atividades, de forma geral, os alunos estudam didática e metodologia, conhecimento musical, material didático e avaliação. Além destas temáticas destaca-se o desenvolvimento dos chamados “princípios musicais, pedagógicos e metodológicos”, que segundo as autoras “podem favorecer a aprendizagem musical”. Estes princípios são:

[...] a) promover o respeito humano e a igualdade de oportunidade; b) propiciar a liberdade de expressão na sala de aula; c) desenvolver a autoconfiança e a autonomia dos alunos; d) reconhecer e aproveitar tanto as qualidades e saberes dos estudantes, quanto os processos pelos quais eles aprendem; e) compreender que a vivência sonoro-musical antecede e conduz ao conceito; f) fundamentar a prática com a teoria; g) partir da experiência/realidade/potencial musical do estudante; h) proporcionar aulas de música com música; i) promover a aquisição de conhecimentos e habilidades que sejam relevantes para a prática musical dos estudantes. (MATEIRO; SOUZA *et al.*, 2009, p. 75).

Estes princípios apontam que na formação dos educadores musicais torna-se importante não apenas conceitos referentes ao ensino de música, mas também uma formação na perspectiva de princípios formativos, aludindo a outros conhecimentos que devem ser refletidos pelos professores e desenvolvidos nas aulas de música com os alunos.

Nesta perspectiva, também podemos pensar uma formação para os professores locais empenhada em oferecer saberes específicos de música – principalmente considerando que a maioria deles não possui formação nesta área –, mas, também, interessada em orientá-los a integrar ao ensino da música alguns aspectos importantes para a formação humana dos educandos.

Detectamos, nesta pesquisa, a presença de um grande número de pedagogos ensinando música na disciplina Arte no ensino fundamental maior de escolas públicas de Breves (PA), e trabalhando em projetos de música. Sobre a necessidade de uma formação mais específicas em música para esses profissionais, Sobreira (2012, p. 153) traz em seu trabalho uma discussão favorável à formação musical do pedagogo, considerando que com a formação se cria a “possibilidade de modificar os sentidos subalternizados de educação musical que perpassam as escolas”. Em outros momentos de sua tese, a autora fortalece a ideia de que a educação musical não deve se restringir a aspectos teóricos, mas propor uma relação ativa do sujeito com a música. Logo, a formação do pedagogo professor de música precisa estar baseada num fazer musical inspirada no cotidiano dos aprendizes.

Nas entrevistas que Sobreira (2012) realizou com professores, a autora enfatizou expressões surgidas nas falas, como “fazer música”, “elementos criativos”, “vivência musical”, conforme discute:

Respondendo ao que se deve priorizar no ensino de música, a maior parte dos entrevistados declarou que o importante é que “a aula de música tenha música”, ou seja, mesmo quando são necessárias as explicações teóricas, elas devem vir acompanhadas da vivência musical. Reconheço que a ênfase neste aspecto está relacionada às influências do que é considerada a primeira geração de educadores musicais, como Dalcroze, Orff entre outros, que passaram a influenciar a educação musical brasileira juntamente com os princípios dos métodos ativos da Escola Nova. Se esses autores trouxeram a importância do “fazer música” na sala de aula, os da segunda geração, como Paynter e Schafer, deixaram como herança a necessidade de explorar o universo sonoro sem preconceitos. Esses elementos são interpretados na contemporaneidade e mesclados à influências mais atuais, como as de Swanwick. (SOBREIRA, 2012, p. 170)

Entendemos que a formação de nossos professores deva partir de concepções como a que vimos acima, em que a educação musical não deve se ater unicamente ao desenvolvimento de técnicas, mas, antes, promover o ensino da música fundamentado na criatividade expressiva e no cotidiano musical dos sujeitos envolvidos.

A importância de oportunizar a formação dos professores sem licenciatura específica em música, mas que desenvolvem a docência em música na escola é ressaltada também por Bellochio (2000), apontando-a como um dos caminhos para

a qualificação da prática educacional no ensino de música. Mesmo fazendo referência em seu trabalho especificamente à formação dos professores unidocentes, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, a discussão realizada pela autora se relaciona com o que trato nesta pesquisa: a formação do professor não especialista em música, mas que desenvolve a docência em música na escola.

A autora ressalta que a música costumeiramente não tem sido vista como objeto de aprendizagem e que, por isso, “confunde-se como dom, com ‘iluminação’, ou simplesmente, como atividade de divertimento e deleite” (Bellochio, 2000, p. 122). Salienta que esses problemas não são específicos do ensino de música desenvolvidos por professores não especializados e sugere uma reorientação quanto aos objetivos, perspectivas, possibilidades e limites da educação musical na escola. Ela acredita que “[...] é preciso investir na formação musical do professor [...], formação inicial e continuada, de modo teórico e prático, no bojo de uma concepção mais ampla de conhecimento educacional emancipatório [...]”.

A autora também discute questões sobre o currículo, em que critica a ação rotineira da escola em priorizar outros conteúdos deixando as Artes em segundo plano:

[...] De modo marcante, a escola tem estado mais voltada à execução de uma prática educativa centrada em currículos e conteúdos do que voltada para uma prática educativa que concebe processos de construção sócio-cognitiva, como os mediadores necessários ao crescimento humano. Ainda, por razões políticas, explícitas ou não, o currículo acaba privilegiando áreas que não o campo de ensino da arte [...]

O investimento na formação dos educadores musicais pode trazer mudanças significativas para o ensino de música, fazendo surgir novas perspectivas para a educação local. Antes mesmo de se pensar em espaços e materiais de qualidade, é imprescindível ter profissionais que saibam ensinar.

Nóvoa (2009), afirma que durante muito tempo se procuraram alguns atributos que definissem um “bom professor”. Isto resultou, segundo ele, no estabelecimento de uma trilogia que se tornou bem sucedida no campo educacional: o saber (conhecimentos), o saber-ser (capacidades) e o saber-fazer (atitudes). Esta tríade pode ser tomada como pilar para a formação dos professores pesquisados, pois eles demandam conhecimentos (saberes musicais e de ensino da música) para

compor suas capacidades (saber-ser professor de música) visando formação de suas atitudes (saber ensinar música) em direção a uma educação musical escolar efetiva. Isto consistirá num processo de aprendizagem, num aprender a aprender música e aprender a aprender a ensinar música; ou seja, aprenderão a ler o seu mundo musical, a enxergar a música em seu cotidiano, assim como aprenderão a ensinar aos alunos a aprender a ler o seu mundo musical, a enxergar a música em seu cotidiano. Os professores também deverão analisar suas práticas docentes num exercício reflexivo contínuo em busca do aprimoramento profissional. A partir de então, as perspectivas para o ensino de música no município poderão se concretizar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nos fez conhecer com maior profundidade um campo da educação que sempre nos chamou a atenção: a educação musical. Desenvolver neste trabalho a dimensão pedagógica e a musical nos permitiu unir duas atividades que fazem parte de nosso cotidiano há alguns anos.

Como profissional da educação e atuante em atividades envolvendo música na comunidade, sempre refletíamos sobre os efeitos da arte musical nas crianças e adolescentes e suas possibilidades educativas. Este pensamento foi nossa concepção preliminar que se fortaleceu durante o mestrado e se tornou a temática central deste trabalho.

Por isso, fizemos revisão da literatura sobre a ação formativa da música e investigamos como se desenvolve a educação musical no ensino fundamental maior no município e Breves (PA). Não foi possível, em virtude do pouco tempo, ir a campo e vivenciar como as aulas são trabalhadas. Porém, na visita aos espaços, nos documentos analisados e através das entrevistas realizadas, pudemos traçar um perfil de como se processa este ensino.

Há diversos trabalhos de pesquisa e inúmeros autores – citamos alguns deles aqui – que discutem sobre papéis, funções, objetivos da música praticada em ambientes distintos, na formação do homem. Discorreremos a respeito de a música ser capaz de estimular a cognição, instigar a criações, levar a experiências socializadoras, ao despertar de diferentes emoções e sensações de bem estar, permitir o estabelecimento de vínculos afetivos e desenvolver atitudes de respeito e valorização. Por possuir potencialidades para a formação humana, não há como negar sua importância como conteúdo indispensável na educação escolar que vise à formação plena do educando.

Sendo uma das atribuições da escola a garantia de formação plena para o educando – a LDB contempla esta questão em seu artigo 1º, afirmando que “a educação abrange os processos formativos”, e 2º, quando dita seus princípios e fins, enfatizando que “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” – a música, pelo que pudemos constatar por intermédio da literatura revisada, consegue ampliar o universo do aprendiz, possibilitando o acesso a conhecimentos diversos importantes para a sua formação.

Refletir sobre potencialidades formativas da música com ênfase no contexto da educação escolar, o primeiro de nossos objetivos neste trabalho, permitiu-nos aprimorar o conhecimento para um olhar mais aguçado a fim de analisar os desafios e as perspectivas postos à educação musical do local de pesquisa. Também fortaleceu nosso entendimento de que não cabe à escola a preocupação com a formação de músicos, pois, para isto, existem cursos específicos com essa finalidade, os quais podem ser encontrados nas escolas técnicas, nos conservatórios e bacharelados na área.

Isto não quer dizer que a escola deva desenvolver um ensino desinteressado pela técnica musical. Ao contrário, há necessidade de um ensino de música com professores especializados ou devidamente capacitados, um currículo consistente e espaços e materiais apropriados, pois acreditamos que as potencialidades aferidas à música se tornam ainda mais evidentes quando encontram condições favoráveis de ensino e aprendizagem musical, em que a preocupação com a técnica musical também deve estar presente.

Porém, na educação musical escolar formativa não devemos priorizar os que possuem a melhor percepção musical, os mais afinados ou aqueles que passando por um teste rigoroso aparentemente demonstrarem ter aptidão “superior” em relação a outros alunos. A educação musical formativa prescinde destes requisitos, pois deve abranger a todos sem distinção entre os menos e os mais “talentosos”, dotados para a música. Antes, aproveita a inteligência musical de alguns para ajudar a outros e, assim, trabalha não somente a música mais também atitudes de companheirismo, respeito e solidariedade.

Na pesquisa, constatamos que há muito a fazer para que uma educação musical formativa possa ser desenvolvida no município. A escassez de recursos materiais e humanos preparados são obstáculos consideráveis para que se consiga desenvolver um ensino efetivamente.

A análise dos desafios com ênfase a aspectos formativos da música, o segundo de nossos objetivos, apontou uma educação musical carente de condições mínimas de desenvolvimento. Isto foi perceptível no conhecimento de seus espaços, na constatação da inexistência ou insuficiência de materiais, na averiguação de alguns documentos e, principalmente na entrevista com os professores das escolas pesquisadas.

Os professores ajudaram a perceber estes desafios quando abertamente falaram sobre como desenvolvem o seu trabalho, suas dificuldades, inseguranças e anseios por melhores condições de ensino. Ressaltaram constantemente a necessidade de formação, sendo esta apontada como de fundamental importância por abrir possibilidades de melhorias sobre o ensino ministrado.

Partindo destes desafios, foi possível discutir perspectivas para a educação musical nas escolas do município, terceiro objetivo desta pesquisa. Entendemos que a capacitação dos professores para o desenvolvimento de um ensino mais qualificado em música seja uma das ações que ajudarão na construção de uma educação musical efetiva, com possibilidade de, paulatinamente, encaminhar ao desenvolvimento da educação musical formativa, pois o educador preparado eleva a qualidade do processo educativo.

Logicamente não será somente a qualificação destes educadores musicais a solução para os problemas identificados na pesquisa. Existem outros fatores que desafiam a uma educação musical formativa. Por isso, um compromisso com a educação musical no município deve fazer parte das políticas públicas para a educação local.

Uma visão sobre educação que enxergue a música em suas nuances formativas deve permear as ações político-pedagógicas desenvolvidas no município. Nestas ações, a construção de espaços e a aquisição de materiais adequados necessitam ser compreendidos como investimento na educação plena do aluno, no seu crescimento social, emotivo e cognitivo.

Além de uma maior sensibilidade por parte do poder público para a tomada de ações em favor da educação musical, entendo que o momento pelo qual passamos de inserção da música como conteúdo obrigatório é crucial para um movimento em prol de um ensino de música de melhor qualidade na escola. É importantíssimo, neste momento, o envolvimento dos educadores musicais, alunos pais e comunidade de modo geral requerendo maior apoio para a ampliação da atividade musical na escola com todo o aparato necessário. Sabemos das dúvidas que pairam sobre esta legislação, porém devemos valorizá-la como uma ação de grande relevância em favor da educação musical, pois a mesma revigora as discussões sobre a inclusão da música na escola pública de forma mais consistente.

Como educador no município pesquisado, percebemos que este trabalho contribuiu para a ampliação e aprofundamento de nosso conhecimento sobre a

temática e, principalmente, para uma percepção mais nítida acerca desta realidade educacional, podendo colaborar com maior discernimento para a educação musical local, tomando por referência inicialmente este estudo. Esperamos que o mesmo se dê com os demais leitores.



## REFERÊNCIAS

AMAM. Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó. **Notícias de Breves**. 2011. Disponível em: [http://www.amam-marajo.org/municipios/breves/noticia\\_detalhes.asp?codigo=402](http://www.amam-marajo.org/municipios/breves/noticia_detalhes.asp?codigo=402). Acesso em: 4 jun. 2014.

ARROYO, Margareth. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, n. 5, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Educação musical na contemporaneidade. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2003. **Anais...** Universidade Federal de Goiás, 2003.

BARROS, Líliam e ABUFAIAD, Verena. O repertório de ladainhas nas Festividades de São Sebastião na Ilha de Marajó. In **Cadernos do Grupo de Pesquisa Música e Identidade na Amazônia**. Belém/Pará: PPGARTES, 2009.

BASSAN, Larissa Helyne. **O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em < <http://www.vigotski.net/ditebras.html> > . Acesso em 10 de novembro de 2013.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, **Diário Oficial da União**, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF), 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo, Petrópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortêz, 2009.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/PA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2007.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 9. ed. Campinas, SP: Papyrus 1991. (Coleção Ágere).

EUGÊNIO M. L; J. ESCALDA; LEMOS S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 5, São Paulo sept./oct. 2012, Empub May 22, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical**: (Des)caminhos Históricos e Horizontes. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

GAINZA. Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER. Howard. **Estrutura da mente**. A teoria das inteligências múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen. **A função do problema no processo ensino aprendizagem de ciências**: contribuições de Freire e Vygotsky. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – SC, 2009. <<http://www.vigotski.net/ditebras.html>> . Acesso em 10 de novembro de 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. Estatística Municipal. **Breves**. 2011. Disponível e: <http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/breves.pdfm>. Acesso em: 4 jun. 2014.

[http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa\\_google.shtm?cx=009791019813784313549%3Aonz63jzsr68&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1&q=breves+par%E1&sa=Pesquisar&siteurl=www.ibge.gov.br%2Fhome%2F&ref=www.ibge.gov.br%2F&ss=2251j2205853j12](http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=009791019813784313549%3Aonz63jzsr68&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1&q=breves+par%E1&sa=Pesquisar&siteurl=www.ibge.gov.br%2Fhome%2F&ref=www.ibge.gov.br%2F&ss=2251j2205853j12). . Acesso em: 4 jun. 2014.

[http://www.prefeiturabreves.pa.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=69&Itemid=76](http://www.prefeiturabreves.pa.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=76). Acesso em: 4 jun. 2014.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.

\_\_\_\_\_. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, n. 11, p. 17-25, Porto Alegre set. 2004b.

ILARI, B. S. *et al.* **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os progressos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

LEMOS, Maya Suemi. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, p. 117-120, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>. Acesso em: 10 mar. 2012.

LOUREIRO. Alícia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. 8. ed. Campinas. SP: Papirus, 2012b.

\_\_\_\_\_. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, n. 10, p. 65-74, Porto Alegre, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>. Acesso em: 2 dez. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Magali M. G. **Educação musical na escola pública**. Em que medida contribui para a formação do cidadão? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

MARTINS, Adriana dos Reis. **O ensino de Música no município de Palmas, após o advento da Lei 11.769/2008**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara *et al.* **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MERRIAM, Allan O. **The anthropology of music**. U.S.A.: North – West University Press, 1964.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, set/dez 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: [12 dez. 2012].

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, n.13, p. 35-43, Porto Alegre mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>. Acesso em: 10 mar. 2012.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo**. Ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, Ronaldo de Oliveira. **TV aberta no Marajó**: usos e apropriações pelos moradores da comunidade São Pedro em Breves-Pará-Amazônia. 2012. 216f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

ROSA, Maria; ARNOLDI, Marlene. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SALERA JÚNIOR Giovanni. **Breves**: Capital das Ilhas. 2009. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1896227>. Acesso em: 4 jun. 2014.

SCHAFER, Murray R. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação Sonora**. 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SILVA, A. N. C. **A situação da música em duas escolas públicas de Goiânia e a Lei nº 11.769/08**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da Música?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, S.G. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical**: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei 11.769/2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Jusamara *et al.* **O que faz a música na escola**: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

\_\_\_\_\_. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Música na Escola**: propostas para a implementação da lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado, RS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

STIFFT, Kelly. Apreciação Musical: conceito e prática na Educação Infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Orgs.). **Pedagogia da Música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. Belém: CEJUP, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**APÊNDICE:****QUADROS DEMONSTRATIVOS SOBRE DADOS COLETADOS E RESUMO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES EM CAMPO.**

Para facilitar a sistematização das informações coletadas em campo, organizei, além dos quadros que constam no corpo do texto, outros quadros que foram importantes para o estudo das informações coletadas na pesquisa em todas as suas etapas. Estes quadros trazem indicadores sobre as escolas observadas em sua estrutura material, os professores e os monitores entrevistados, os quais apresentamos a seguir.

**QUADRO V**

<b>ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II</b> (Informações obtidas nas Secretarias e Coordenações Pedagógicas das Escolas – ano de 2013)					
<b>DADOS GERAIS DA ESCOLA</b>			<b>PROJETOS ENVOLVENDO MÚSICA</b>		<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS</b>
	<b>Nº ALUNOS</b>	<b>Nº PROFESSORES</b>	<b>LONGA DURAÇÃO</b>	<b>CURTA DURAÇÃO</b>	
<b>ESCOLA A</b>	1.103	29	1. Rádio Escolar (Mais Educação) Alunos envolvidos: 16	-	Pedagogo (Coordenador do Projeto).  Monitor: Participante em cursos e oficinas de música.
<b>AMBIENTE DA ATIVIDADE</b>	1. Ambiente adaptado para o desenvolvimento da atividade. Sala equipada com mesa de som, microfones, caixas de som para serem usadas nos corredores.				

## Continuação do QUADRO V

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II (Informações obtidas nas Secretarias e Coordenações Pedagógicas das Escolas – ano de 2013)					
DADOS GERAIS DA ESCOLA			PROJETOS ENVOLVENDO MÚSICA		FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS
ESCOLA B	Nº ALUNOS	Nº PROFESSORES	LONGA DURAÇÃO	CURTA DURAÇÃO	
	513	19	1. Canto Coral Alunos envolvidos: 100	-	2 Pedagogas: Cursos e oficinas em Canto coral.
			2. Flauta doce Alunos envolvidos: 60	-	4 Monitores: Participantes em cursos e oficinas em música.
<b>AMBIENTE DA ATIVIDADE</b>	1. Sala adaptada para as atividades do coral nos altos da escola (antiga residência pastoral). Faz-se uso de <i>micro system</i> , cds, mp3, microfones e pedestais. Alguns móveis usados são os que já existiam no local (mesas e bancos) outros são cadeiras trazidas da escola. 2. Funcionamento em corredor de passagem (fechado para o desenvolvimento das aulas). Espaço compreendido entre as paredes da escola e da igreja ao lado. Não possui isolamento acústico. Dispõe de mesa e cadeiras.				
DADOS GERAIS DA ESCOLA			PROJETOS ENVOLVENDO MÚSICA		FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS
ESCOLA C	Nº ALUNOS	Nº PROFESSORES	LONGA DURAÇÃO	CURTA DURAÇÃO	
	1.392	35	-	-	-
<b>AMBIENTE DA ATIVIDADE</b>	-				
DADOS GERAIS DA ESCOLA			PROJETOS ENVOLVENDO MÚSICA		FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS
ESCOLA D	Nº ALUNOS	Nº PROFESSORES	LONGA DURAÇÃO	CURTA DURAÇÃO	
	850	30	1. Teatro e Dança (Mais Educação) Alunos envolvidos: 120 alunos	-	1 Professora (Coordenadora do Mais Educação): Formação em Matemática.
<b>AMBIENTE DA ATIVIDADE</b>	Espaço: sala específica para o desenvolvimento das atividades com equipamentos. As aulas ocorrem de segunda a sábado.				

## Continuação do QUADRO V

<b>ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II</b> (Informações obtidas nas Secretarias e Coordenações Pedagógicas das Escolas – ano de 2013)					
<b>DADOS GERAIS DA ESCOLA</b>			<b>PROJETOS ENVOLVENDO MÚSICA</b>		<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS</b>
	<b>Nº ALUNOS</b>	<b>Nº PROFESSORES</b>	<b>LONGA DURAÇÃO</b>	<b>CURTA DURAÇÃO</b>	
<b>ESCOLA - E</b>	827	27	1. Teatro e Dança: (Mais Educação) Alunos envolvidos: 150	2. Projeto: turmas de 8ª série: canto e teatro 3. Projeto: forró pedagógico	Curta duração: Todos os professores (formação em licenciaturas diversas)  Longa duração: Pedagoga (Coordenadora do Mais Educação)  Monitores: Participantes de grupos de teatro e dança da cidade.
<b>AMBIENTE DA ATIVIDADE</b>	1. Espaço: salão de recreio da escola com atividades nos sábados. Não há tratamento acústico, nem mobiliário próprio para as atividades. 2. Atividade realizada em final semana, geralmente no último bimestre. 3. Projeto realizado durante uma semana no mês de junho. Formação de quadrilha junina dos alunos e participação de quadrilhas da cidade. Ocorre no salão da escola.				



## Continuação do QUADRO V

<b>ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II</b> (Informações obtidas nas Secretarias e Coordenações Pedagógicas das Escolas – ano de 2013)					
<b>DADOS GERAIS DA ESCOLA</b>			<b>PROJETOS ENVOLVENDO MÚSICA</b>		<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS</b>
<b>ESCOLA F</b>	<b>Nº ALUNOS</b>	<b>Nº PROFESSORES</b>	<b>LONGA DURAÇÃO</b>	<b>CURTA DURAÇÃO</b>	
	227	12	1. Fanfarra Alunos envolvidos 60 alunos	-	Monitor da Fanfarra: Cursos e oficinas em música; Participante de Banda de Música do município.
			2. Dança (Mais Educação) Alunos envolvidos: 60	-	Professor Coordenador do Mais Educação: Pedagoga Monitor de Dança: Participante de grupo de dança da comunidade.
<b>AMBIENTE DA ATIVIDADE</b>	1. A fanfarra desenvolve-se em dois dias na semana, em local improvisado: Laboratório de Química, para as aulas teóricas e espaço ao “ar livre” para as atividades práticas.				

## Continuação do QUADRO V

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II (Informações obtidas nas Secretarias e Coordenações Pedagógicas das Escolas – ano de 2013)					
DADOS GERAIS DA ESCOLA			PROJETOS ENVOLVENDO MÚSICA		FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS
	Nº ALUNOS	Nº PROFESSORES	LONGA DURAÇÃO	CURTA DURAÇÃO	
ESCOLA - G	708	21	<p>1. Música do coração Alunos envolvidos: 30</p> <p>2. Programa de rádio: Alunos envolvidos: 10 alunos</p> <p>3. Arte/ lenda: Alunos envolvidos: Todos os alunos</p> <p>4. Danças e Balé: Alunos envolvidos: 60 alunos</p>	<p>1. Forrozão: todos os alunos</p> <p>2. Danças folclóricas: Todos os alunos</p>	<p>Longa Duração: Projeto 1 – Professor da Comunidade com experiência em música.</p> <p>Projeto 2 – Professor com formação em Pedagogia;</p> <p>Projeto 3 – Professor Especialista em Arte</p> <p>Projeto 4 - Professora Formada em Educação Física</p> <p>Curta Duração: Projeto 1 – Pedagogos e Especialistas em Artes. Projeto 2 – Licenciados em Educação Física, Pedagogia, Especialistas em Artes.</p>
AMBIENTE DA ATIVIDADE	<p>Longa Duração: Projeto 1 - Este projeto envolve o ensino de violão, teclado, bateria, flauta, coral. Espaço próprio para a atividade contendo instrumentos diversos como flautas, violões, teclado e bateria, porém não são suficientes para a quantidade dos alunos. A maioria deve trazer de casa o instrumento que pretende estudar. O espaço ainda possui microfones e pedestais. Projeto 2 - Espaço adaptado abaixo da arquibancada do ginásio poliesportivo da escola. Porém, bem equipado contendo isolamento acústico, mesa de som, microfones, teclado para gravação de músicas etc. Projeto 3 - É organizado durante geralmente no mês de agosto. Cada turma desenvolve uma peça teatral que faça referência a contos amazônicos e mitologias diversas. Projeto 4 - É utilizada uma sala para as atividades de dança e balé adaptada em uma das salas de aula da escola. O espaço conta com <i>micro system</i>, barras e espelhos.</p> <p>Curta Duração: 1. Forrozão tradicional da escola que ocorre no mês de junho. Participação de quadrilhas de alunos e comunidade. Ocorre no ginásio poliesportivo da escola. 2. Atividade geralmente desenvolvida no segundo semestre, durante uma semana, em que cada turma elabora uma dança folclórica para apresentar no final de semana do evento. A apresentação se dá no ginásio da escola.</p>				

## QUADRO VI

<b>INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES DE ARTE E PROFESSORES DE PROJETOS DE MÚSICA (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)</b>				
<b>ESCOLAS</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>PARTICIPAÇÃO EM CURSOS, OFICINAS, OU EM GRUPOS COM ÊNFASE À MÚSICA</b>
<b>ESCOLA A</b>	<b>Prof. D. C.</b>	F	Pedagogia	Nenhuma
	<b>Prof. T. G.</b>	F	Letras	Nenhuma
	<b>Prof. R. A</b>	M	Pedagogia/ Especialização em Arte/ Licenciatura Química	Projeto de Arte: Oficina de música "Paidéia".
	<b>Prof. F.</b>	F	Pedagogia	Participação (anos atrás) em banda (vocal) na igreja católica.
<b>ESCOLA B</b>	<b>Prof. C. D.</b>	M	Pedagogia	Nenhuma
<b>ESCOLA C</b>	<b>Prof. O. F.</b>	M	Pedagogia	Nenhuma
<b>ESCOLA D</b>	<b>Prof. E. L.</b>	F	Pedagoga/Especialização em Arte – educação/ Especialização em. Planejamento / Especialização em Culturas da Amazônia.	Na especialização em arte, cursou disciplina denominada "Música e Dança".
	<b>Prof. R. L.</b>	M	Pedagogia/ Especialista Arte/ Licenciatura Química	Sim. Curso sobre dinâmicas envolvendo música "Rio das Águas" – UNAMA.
<b>ESCOLA E</b>	<b>Prof. L. 'C.</b>	F	Letras	Participação na organização de coral escolar trabalhado periodicamente na escola.
	<b>Prof. T. C.</b>	F	Pedagogia	Cantou em coral e banda da igreja católica durante dois anos.
<b>ESCOLA F</b>	<b>Prof. M. M.</b>	M	Pedagogia	Participou de corais de Igrejas.
<b>ESCOLA G</b>	<b>Prof. A. C.</b>	F	Arquitetura/ Pedagogia/Especialista Arte	Nenhuma

## Continuação do QUADRO VI

<b>INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES DE ARTE E PROFESSORES DE PROJETOS DE MÚSICA (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)</b>				
<b>ESCOLAS</b>	<b>MONITORES</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>PARTICIPAÇÃO EM CURSOS, OFICINAS, OU EM GRUPOS COM ÊNFASE À MÚSICA</b>
<b>ESCOLA B</b>	<b>Prof. J. C.</b>	F	Pedagogia	Regente de corais infantis e adultos, cantora de banda evangélica. Participou de algumas edições do MulticampArtes-Canto Coral.
	<b>Prof. R.P.</b>	F	Pedagogia	Regente de corais infantis e cantora de banda evangélica.
	<b>Monit. E. P.</b>	M	Ensino Médio	Painéis de Banda da Funarte (Bombardino). Bombardinista de Banda de música. Participante de coral de jovens na igreja evangélica
	<b>Monit. L. S.</b>	M	Ensino Médio	Painéis de Banda da Funarte (Trompete). Trompetista de Banda de música. Participante de coral de jovens na igreja evangélica.
	<b>Monit. R.S.</b>	M	Ensino Médio	Painéis de Banda da Funarte (Arranjo e composição). Flautista de Banda de música. Participante de coral de jovens na igreja evangélica
<b>ESCOLA F</b>	<b>Monit. C. F</b>	M	Ensino Médio	Iniciou na música em um projeto da polícia militar "Projeo Curumim". Participou de algumas edições do Multicamp/Artes. Hoje, faz shows noturnos em banda que tocam brega e forró.
<b>ESCOLA G</b>	<b>Monit. J. L.</b>	M	Finalizando licenciatura em pedagogia.	Multicamp/Artes, toca em banda da igreja católica há 15 anos. Toca na noite desde os 14.

## QUADRO VII

RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
ESCOLA A / PROFESSORA T. G.	
PERGUNTAS	RESUMO DAS RESPOSTAS
A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?	Não no período em que esteve atuando.
Você canta ou toca algum instrumento?	Não.
Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?	Costuma ouvir MPB, pagode romântico, bregas antigos, músicas religiosas.
Por meio do que você ouve essas músicas?	Computador, celular, áudios copiados de outras pessoas.
Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?	Geralmente ouve em casa. Não costuma trazer muito do que ouve.
Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?	Sim. É trabalhado separadamente em uma unidade (3ª). Geralmente mescla alguns conteúdos como teatro/música e dança/música.
Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?	Trabalha a história da música e a música na atualidade; elementos básicos que compõe a música: ritmo, melodia; estilos musicais; cantores famosos. Parte prática: ensaio e canto de estilos escolhidos pelos alunos (a maioria escolhe <i>melody</i> para apresentar na sala). Também audição e análise de letras de música. Dá liberdade aos alunos para que façam apresentação em coro na sala fazendo seleção de gêneros a seus gostos; interpretação das letras das músicas.
Qual a duração dessas aulas?	45 minutos.
Quantos dias por semana?	Dois dias por semana.
Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?	Espaço da sala de aula. Trabalha com vídeos, caixa amplificada.
Que repertório você utiliza em suas aulas?	Música paraense: Nilson Chaves, canções folclóricas, clássicos infantis, <i>melody</i> .
Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?	Sim. Só os vídeos são muito pouco para o trabalho de música. O ideal é que tivéssemos uma sala com instrumento para que eles pudessem tocar. Falta a parte prática.
Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?	Não vê boas perspectivas porque não há formação para os professores ensinarem o conteúdo.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA A / PROFESSOR R. A.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Sim: Projeto "Paidéia" – Oficina de música.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Não.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Separa de acordo com o currículo. No entanto, em algumas atividades se envolve o teatro com a música e música com dança.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Ouve músicas do tipo MPB, paraense, música internacional, trilhas sonoras de filmes e novelas etc.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	No celular, principalmente através de <i>download</i> .
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Ouve na rua, na escola, no trabalho, em casa. Leva um pouco do que ouve para a sala.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Inclui música em forma de textos sobre a linguagem musical: história da música, a música enquanto formação do ser humano; a música enquanto linguagem técnica; manifestação cultural etc. Faz análise de letras de música nos quadros. Os alunos trazem as suas músicas também e o procedimento é o mesmo.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas vezes por semana (apenas no 3º bimestre).
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Espaço da sala de aula. Usa-se pequenos textos, vídeos, mp3, <i>slides</i> .
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Usa como repertórios hinos cívicos: hinos do Pará e hino de Breves, músicas folclóricas e paraenses. Há resistência dos alunos quanto às músicas clássicas.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sim, por conta da pouca formação para trabalhar especificamente com música.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	A perspectiva é de que tivéssemos futuramente um espaço específico, climatizado, com todo o material necessário, instrumentos musicais, profissional disponível com formação em música.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA A / PROFESSORA F.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Cantou em coral na Igreja e Banda vocal na Igreja; iniciou estudos no violão e ainda toca em casa.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Reggae, MPB, sertanejo universitário.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Computador e celular.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Ouve música em casa. Algumas vezes leva um pouco do que ouve.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Sim. Trabalha o conteúdo música na 3ª unidade do conteúdo de Artes. Entretanto, vincula a música à dança e ao teatro por causa da proximidade.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Sim. Trabalha com textos, origem da música, elementos do som, gêneros musicais, (conteúdo curricular), vídeos, filmes sobre música. Ex.: trabalho no qual os alunos escolheram uma música e a partir dela uma produção de textos que relacionasse o porquê da escolha, o que a música representava para eles.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Dois vezes por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Sala de aula convencional. Usa <i>data show (slides)</i> , textos, áudios e mp3, vídeos.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	São levadas músicas que fazem parte da realidade deles: músicas regionais, Nilson Chaves, Lucinha Bastos.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sim, em termos de equipamentos. É difícil trabalhar com músicas somente através de vídeos. O contato com instrumentos musicais seria importante.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Não vê boas perspectivas porque é um trabalho que se desenvolve principalmente em forma de textos sobre música.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA B / PROFESSOR C. D.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não durante o período de atuação.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Não.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Músicas de caráter social, protesto para ser desenvolvido com os alunos.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	-
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa. Utiliza levando para a sala de aula.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Sim. Principalmente na 3ª unidade.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Usa mais a parte teórica (conceitos básicos) e alguns vídeos como suporte. Usa o "Mais Educação" e o projeto canto coral que auxiliam no desenvolvimento do conteúdo música. É destinada uma pontuação para os alunos que estão nos projetos. Parte do conteúdo é trabalhada pelos projetos. Estes auxiliam muito na prática.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas vezes por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Apenas o da sala de aula. Os materiais utilizados são flautas (alguns alunos levam), vídeos, <i>slides</i> , áudios,
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Músicas que trazem questões sociais para despertar os alunos por meio das letras: Raul Seixas, Zé Ramalho, <i>hip hop</i> .
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sim. Dificuldade para trabalhar o prático.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	As perspectivas não são boas, porque não há formação continuada para os professores de Arte.



## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA C / PROFESSOR O. F.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não. Algumas formações em outras áreas.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Não. Apenas iniciou estudos no violão.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Gospel, música popular.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Celular, computador.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Ouve em casa. Traz músicas populares em alguns momentos.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Sim. A música está no terceiro bimestre. (3ª unidade). Mescla-se com teatro e dança. A música está presente em três das quatro unidades.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Trabalha timbre, harmonia, melodia. Altura, intensidade, notas musicais. Trabalha músicas regionais: Mosaico de Ravena; Rock: Legião Urbana; Música religiosa; Tradicional: Música erudita. Trabalha o carimbó, músicas folclóricas encaixando com o festival de teatro. Trabalha a dança: duas danças por grupo: capoeira, baião.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas aulas por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Sala de aula convencional. Usa instrumentos da banda da escola, instrumentos feitos de materiais alternativos: sucatas, latas e tampas de refrigerantes, cocos, tampa, áudios e vídeos.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Músicas regionais: Mosaico de Ravena; Rock: Legião Urbana; Música religiosa; Música erudita. Trabalha o carimbó, músicas folclóricas.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sim. Principalmente quando têm alunos que entendem de música. Trabalha a teoria somente mas não a prática. Falta de formação na área.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Acredita que o estudo da música pode ser desenvolvido na escola.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA D / PROFESSOR E. L.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não enquanto esteve atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Não.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Principalmente ouve MPB (Djavan), Sertanejo romântico (Roberta Miranda)
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Cd, dvd, micro system, rádio.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa e no trabalho, eventualmente.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Sim, principalmente na unidade específica que cuida do conteúdo música e também relacionando com artes visuais e teatro, áreas nas quais tem mais afinidade.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	As aulas de música desenvolvem-se basicamente sobre história da música, sons e suas propriedades (6º ano, principalmente). Movimentos musicais, Brasil (9º ano, principalmente), estilos musicais e associação com artes visuais. Se faz, ainda, análise das músicas que eles gostam de ouvir (tecnobrega e <i>hip hop</i> , principalmente). Discute-se sobre estas sonoridades e letras. Trabalha-se também músicas como mpb, músicas folclóricas e infantis (estas últimas para as crianças menores) para que os alunos tenham conhecimento de outras músicas. Analisa-se as letras e busca-se estabelecer vínculos com as artes visuais.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas aulas por semana
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Às vezes, de acordo com um agendamento antecipado, é liberada a sala de vídeo. Esta possui alguns equipamentos de áudio e vídeo (comp/caixa,tv). Quando não é possível trabalha-se em sala de aula convencional fazendo uso de data show, notebook, power point, mp3.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Trabalha com o que os alunos costumam ouvir, como, por exemplo, o tecnobrega, hip hop. É trazido também outras músicas como mpb, músicas folclóricas, músicas infantis para as crianças menores.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sente muita dificuldade, pois afirma não ter nenhuma afinidade com música. Aponta outras dificuldades como a inadequação do espaço físico e também a falta de uma formação em música que pudesse dar mais subsídio para o desenvolvimento das aulas.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Vê a lei como importante mas não tem clareza quanto sua inserção de forma efetiva. Sobre a obrigatoriedade do ensino de música, a professora levanta dúvidas quanto a resistência dos alunos, instrumentos suficientes e espaços adequados para o desenvolvimento da atividade.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA D / PROFESSOR R. L.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Sim. Curso sobre dinâmicas envolvendo música "Rio das Águas" – UNAMA.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Não.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Ouve com frequência: músicas internacionais, românticas nacionais.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Computador e celular e CDs.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Ouve em casa. Poucas vezes usa músicas que ouve. Quando usa trabalha músicas internacionais.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Ensina música e também mescla com outras atividades.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Os conteúdos são: Som, propriedades do som, Intensidade. Música indígena, africana, música portuguesa. Trabalho a parte teórica: Vídeos da internet, músicas regionais, cantores da MPB, como trabalhar a voz (respiração) identificação dos instrumentos; produção de instrumentos artesanais.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Dois vezes por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Usa a sala de aula convencional. Usa projetor ( <i>slides</i> ), instrumentos artesanais, áudios e vídeos.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Bregas antigos; tecnobrega, música sertaneja, carimbo, <i>funk</i> .
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	A dificuldade está na formação específica que não tem; os espaços também não são adequados; materiais insuficientes.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Observa avanços no ensino de Arte de modo geral. Ainda levará um tempo para que tenha pessoas no município com formação específica em música. A partir daí poderemos ter boas perspectivas.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA E / PROFESSORA L. C.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não no período no qual exerceu a função.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Não.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	MPB – não ouve muita música.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Ouve principalmente através da TV e internet e alguns shows.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa. Não costuma levar muito do que ouve.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Sim, e também mescla com outras atividades artísticas. Trabalha paralelamente com outras artes. Trabalha a literatura associada com músicas.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	A música está na 3ª e 4ª avaliações. Trabalha a musicalidade na poesia. Trabalha a parte teórica. Apresenta os instrumentos através de vídeos. Ex.: instrumentos de orquestra. Trabalha com corais: músicas gospel. É formado antes de algum evento importante quase sempre com os mesmos alunos (Basicamente três vezes por ano). Não existe o projeto. (A professora entrevistada é uma das organizadoras deste coral).
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas vezes por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Basicamente usa o espaço da sala. O salão é utilizado quando o coral está ativo. Como equipamentos usa <i>data show</i> , vídeos, <i>micro system</i> , computador e internet.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Clássico (instrumental), popular, regional ( <i>brega</i> , <i>melody</i> ).
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sim. Pelo fato de não estar no meio da música (prática). Dificuldade de formação e falta de material.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Seria interessante que todas as escolas tivessem um projeto para o ensino da música. Em Breves, esse trabalho ainda precisa avançar muito.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA E / PROFESSOR T. C.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não no período em que estive atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Cantou em corais na igreja durante dois anos. Coral e solo.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Costuma ouvir músicas religiosas, românticas, samba e pagode.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Computador e rádio.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa e em festas quando sai.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Leva um pouco do que ouve. Samba e músicas religiosas
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Trabalha-se mais conceitos (história da música, noções de teoria, música e cultura); interpretação de texto utilizando a música; audição de músicas; Demonstração de instrumentos em miniatura. Faz-se relação da música com outras artes como: pintura/música; ilustração de textos/música; teatro e música; ponto e linha/música (principalmente para o 6º ano). Utiliza-se do <i>Babatucs</i> (música produzida através de sonoridades retiradas batendo no corpo). Ainda segundo a professora, a música é trabalhada a partir de livros que tratam sobre o tema música e também a partir das orientações dos PCN Arte/música.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas vezes por semana
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	O espaço convencional da sala de aula. Costuma utilizar computador, <i>mp3</i> e <i>data show</i> .
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Utiliza de música como: Aquarela (Toquinho), samba (Martinho da Vila, <i>Melody</i> (a pedido dos alunos) às vezes Rock (a pedido dos alunos)
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sim, principalmente quando trabalha com conteúdos como som, ritmos, melodia e é preciso explicar estes elementos da música. Outra dificuldade é que a escola não dá suporte para o desenvolvimento de atividades deste tipo. A falta de formação também é um problema.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Para melhorar seria importante formação continuada em educação musical para os professores

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA F / PROFESSOR M. M.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Canta, participou de corais em Igreja.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Sim. Música clássica, mpb, músicas internacionais românticas.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	TV, Celular, baixa da internet.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa, principalmente e no celular. Costuma levar o que ouve para a sala de aula: música clássica.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Sim. Principalmente na 3ª unidade (Música). Mescla também com teatro (sonoplastia) e dança (movimento) em outras unidades.
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Seleciona algumas músicas. Trabalha com as letras, mostra vários estilos e os alunos fazem interpretações dos textos das músicas. Trabalha as notas musicais. Verifica quem sabe tocar ou cantar. Os alunos participam demonstrando o que sabem. O que é música, para que serve. Sensibilizar o aluno ao gosto pela música.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas vezes por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Espaço de sala de aula. Utiliza basicamente de vídeos, textos ilustrativos com instrumentos,
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Música popular paraense: Arraial do Pavulagem, Lucinha Bastos, Nilson Chaves, MPB, música clássica.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Não sente dificuldade para ensinar música porque possui material que considera muito bom para o trabalho.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Vê boas perspectivas para a música na escola desde que surjam projetos nas escolas que deem maior suporte para o ensino de música. E desde que tenham formação para os professores de Arte.

## Continuação do QUADRO VII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES DE ARTE</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA G / PROFESSORA A. C.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não. Alguns cursos envolvendo as quatro linguagens, mas nada especificamente em música.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Não.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Sim. Ouve música paraense e Chico Buarque.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Na televisão (Sky).
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa. Do que ouve, traz MPB, mas prefere que eles tragam, principalmente a partir da 6ª série.
<b>Você ensina música e/ou inclui música no ensino das outras linguagens artísticas?</b>	Sim, e também de forma mesclada. Por exemplo: a música quando trabalha (sonoplastia).
<b>Como são as suas aulas de música e/ou inclusão de música nessas aulas de outras linguagens artísticas?</b>	Nas 5ª e 6ª séries: História da música, origem, a descoberta dos sons. A música no cotidiano. Já nas 7ª 8ª séries trabalha as funções, os gêneros que eles gostam (pesquisa sobre o que gostam, danças sobre o que gostam). Na 8ª se vê música relacionada com a dança. Trabalha também ilustração a partir da música.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	45 minutos.
<b>Quantos dias por semana?</b>	Dois vezes por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Basicamente usa a sala de aula. Em alguns momentos usa o salão. Como equipamentos, usa <i>data show</i> , <i>micro system</i> , celular dos alunos, vídeos.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Traz sons da natureza na 5ª série. 6ª e 7ª series: trazem as músicas de casa (o que gostam). Nas outras séries traz (dependendo do gosto deles), <i>funk</i> , MPB, rock, forró.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Muita dificuldade, principalmente na parte teórica (timbre, sons de instrumentos diferentes).
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Visualiza com boas perspectivas em razão da implementação da lei que pode favorecer principalmente os alunos que tem “dom” para estudar música.

## QUADRO VIII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES E MONITORES DE PROJETOS DE MÚSICA</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA B / PROFESSORA J. C.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não enquanto esteve atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Canta em banda evangélica e também rege o coral da igreja.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Ouve música de estilos variados, mas tem preferência por música gospel.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Celular, computador e Dvd.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Costuma ouvir música em casa. Geralmente introduz músicas gospel infantis e juvenis no coral escolar que trabalha.
<b>Como são as suas aulas de música?</b>	Trabalham-se noções de teoria musical, prática de canto e cuidados com a voz. Utiliza-se clássicos infantis, mpb, gospel e apreciações de músicas clássicas eruditas.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	1 hora
<b>Quantos dias por semana?</b>	Dois vezes por semana.
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Os espaços para o desenvolvimento da atividade foi a antiga casa pastoral (altos da escola). Faz uso de pen drive, Cds, Dvds.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Utiliza de clássicos infantis, mpb, gospel e músicas clássicas eruditas (usadas para apreciação).
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Embora tenha longa experiência na parte prática desenvolvendo trabalho com corais infantis, juvenis e adultos, admite ter dificuldade com a parte teórica por não ter nenhuma formação neste aspecto. Logo, a falta de uma formação mais ampla é uma dificuldade além de um maior apoio dos gestores escolares.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Comentou que a lei 11.769/08 gera uma grande expectativa por tornar a música conteúdo obrigatório na educação básica. Contudo ressaltou que a necessidade do apoio dos gestores e a formação continuada em música para os educadores musicais.



## Continuação do QUADRO VIII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES E MONITORES DE PROJETOS DE MÚSICA</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA B / PROFESSORA R. P.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não enquanto esteve atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Canta em banda evangélica, estuda violão trabalho na regência de corais infantis.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Sim, ouve, principalmente, música gospel, MPB, românticas, e internacional.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Celular e computador
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Geralmente ouve em casa: no banheiro, antes de dormir. Na escola junto com os alunos e na Igreja.
<b>Como são as suas aulas de música?</b>	Procura dinamizar as aulas trabalhando também a partir do que os alunos já conhecem sobre música. Trabalha como conteúdos o aparelho fonador, higiene vocal, exercícios vocais e vocalize, propriedade do som.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	Uma hora
<b>Quantos dias por semana?</b>	Duas vezes por semana
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	As atividades são desenvolvidas nos altos da escola (antiga casa pastoral). Inicialmente, a Secretaria de educação disponibilizou cadernos de música, cadernos comuns, lápis borracha, microfones, pedestais e um micro system. Utiliza, ainda: de caixinha de som, pen drive, netbook e livros.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Por se tratar de uma escola de princípios evangélicos, se trabalha na maioria das vezes música gospel e algumas mpb.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Falta de apoio por parte da escola, da Secretaria de Educação.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Acredita da educação musical de qualidade no município mediante os seguintes fatores: apoio da escola e secretaria de educação; apoio dos pais; participação ativa dos alunos; materiais didáticos e, principalmente formação na área.

## Continuação do QUADRO VIII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS -PROFESSORES E MONITORES DE PROJETOS DE MÚSICA</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA B / MONITOR L. F.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não enquanto esteve atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Toca trompete na banda de música da Igreja Evangélica e canta no coral de jovens da mesma igreja.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Ouve música gospel, instrumental, <i>Big Band</i> , mpb
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Computador, celular, rádio.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa, na rua.
<b>Como são as suas aulas de música?</b>	Trabalhou teoria e prática: conceitos básicos de notação musical, escalas e posições das notas na flauta doce.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	Uma hora e meia por dia
<b>Quantos dias por semana?</b>	Dois vezes por semana
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Trabalhava num corredor (antiga garagem entre a escola e a igreja) improvisado como sala de aula. O quadro era apoiado numa cadeira. Não havia cadeira para todos os alunos. Não havia ventiladores no início das atividades. Eram utilizadas 30 flautas revezadas entre todos os alunos do projeto.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Sendo poucas horas de aulas por semana, e tendo as flautas chegado 2 meses depois das atividades terem iniciado, não houve, segundo o entrevistado, tempo para desenvolver repertório.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Principalmente falta de espaço e estrutura adequada.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Afirma pensar em melhorias para o ensino de música desde que haja mais apoio e estrutura por parte da própria escola.

## Continuação do QUADRO VIII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES E MONITORES DE PROJETOS DE MÚSICA</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA B / PROFESSORA R. S.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não enquanto esteve atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Toca flauta transversal na banda da Igreja Evangélica, estuda teclado e canta no coral de jovens da mesma Igreja.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Ouve música clássica, instrumental, jazz, big band.
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Celular e computador.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Ouve em casa, na rua, na escola.
<b>Como são as suas aulas de música?</b>	Inicialmente tentou inserir teoria e prática musical. Entretanto, trabalhou somente a prática: posições das notas na flauta doce, escalas.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	Uma hora por semana
<b>Quantos dias por semana?</b>	Um dia por semana
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Não havia um espaço específico para o desenvolvimento das atividades. Assim as aulas eram desenvolvidas ora se estava em antiga garagem improvisada com sala de aula, ora na cozinha desativada, laboratório de informática.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Estudou-se: Noite feliz, Asa Branca. Tento inserir Beethoven, mas não conseguiu.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	As dificuldades principais foram: falta de materiais (estantes, cadeiras, estudos), espaço adequado para o desenvolvimento das atividades, mais apoio da gestão, mais tempo.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Não visualiza perspectivas positivas para o ensino de música na escola considerando a experiência obtida. Entretanto, a partir da inserção da música de forma obrigatória, visualiza uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino de música.

## Continuação do QUADRO VIII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES E MONITORES DE PROJETOS DE MÚSICA</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA D / PROFESSOR J. L.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não enquanto esteve atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Violão, guitarra, contrabaixo, teclado, flauta doce e bateria.
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Música erudita (clássica) mpb, rock, sertanejo (não gosto, mas tenho que ouvir p watou tocando na noite).
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Computador, celular, sky
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Em casa, na noite quando sai para tocar
<b>Como são as suas aulas de música?</b>	Teoria musical – Noções de notação musical (partitura, tablatura) e prática instrumental. Ensinava-se vários instrumentos (violão, teclado, flauta doce, violão, bateria, baixo) e, ainda canto coral. As aulas eram todos os dias somente para os alunos que se interessavam. As aulas consistiam na formação de uma banda que representasse o projeto e de um coral. Os alunos que se destacavam eram convidados a fazer parte da banda assim como do coral.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	1h por dia
<b>Quantos dias por semana?</b>	Todos os dias
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Violão, flauta, bateria, baixo, guitarra, teclado, vocal (ajudado pelo irmão) e som. Constituiu-se uma banda do projeto neste período. “A maioria dos equipamentos eram levados por mim e meu irmão”.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Quando era amostra de música os alunos participavam escolhendo as músicas (mpb, música regional). Nos temas religiosos era a escola que escolhia músicas católicas. Coral: músicas religiosas.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	A dificuldade estaria no desejo de ensinar e não ter o instrumento, os materiais, uma vez que a quantidade cedida pela escola não era suficiente para todos os alunos da turma. Falta de respeito da gestão e demais profissionais que não o viam como professor. Imposição da gestão sobre as músicas que eram tocadas/cantadas.  “Eu e os alunos a gente mantinha aquela sala”  Uma outra dificuldade citada está em alunos que, segundo o entrevistado, pensam saber demais e atrapalham a aula.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Entende que talvez permaneça como está. A mudança poderá ocorrer quando a gestão valorizar mais a música enquanto atividade que possibilita várias aprendizagens e não somente as “aparências”.  “Não era visto como um professor de música”

## Continuação do QUADRO VIII

<b>RESUMO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES E MONITORES DE PROJETOS DE MÚSICA</b> (Informações obtidas em entrevista individual. Belém, nov./dez. 2013)	
<b>ESCOLA F / MONITOR C. F.</b>	
<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESUMO DAS RESPOSTAS</b>
<b>A Secretaria de Educação já promoveu alguma formação continuada que envolvesse o conteúdo música?</b>	Não enquanto esteve atuando.
<b>Você canta ou toca algum instrumento?</b>	Rege corais, canta em banda evangélica
<b>Você ouve música? Quais músicas você ouve com maior frequência?</b>	Forró, <i>brega</i> , big band dentre outras
<b>Por meio do que você ouve essas músicas?</b>	Celular, computador.
<b>Onde você costuma ouvir música e que relação você faz do que ouve com suas aulas?</b>	Ouve em casa, na rua quando toca ou “pega” as músicas para os shows. As vezes leva alguns ritmos para a fanfarra
<b>Como são as suas aulas de música?</b>	Trabalha com teoria e prática em dias diferentes.
<b>Qual a duração dessas aulas?</b>	Cada aula tem duração de uma hora
<b>Quantos dias por semana?</b>	Dois dias por semana
<b>Que espaços, equipamentos/materiais você utiliza?</b>	Como a escola não possui espaço para o desenvolvimento das atividades, é disponibilizado a sala do laboratório de química para as aulas teóricas. A parte prática é desenvolvidas na quadra ou no salão de recreio nos finais de semana.
<b>Que repertório você utiliza em suas aulas?</b>	Pagode, samba, axé e marcha.
<b>Você sente dificuldade para ensinar música? Quais são suas maiores dificuldades?</b>	Sente dificuldade não com a parte prática ou teórica mais com relação aos espaços e equipamentos.
<b>Pelo que você tem observado, quais as suas perspectivas para a educação musical na escola?</b>	Pensa que deveria haver um maior cuidado com a música na escola e visualiza a educação musical no município com um futuro pouco promissor.