



**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Comunicação, Turismo e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música**

**Formação continuada em Música na rede pública  
municipal de educação de João Pessoa: percepção dos  
professores frente às demandas de atuação**

**José Reinaldo Tavares de Souza**

**João Pessoa  
Julho de 2018**



**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Comunicação, Turismo e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música**

**Formação continuada em Música na rede pública  
municipal de educação de João Pessoa: percepção dos  
professores frente às demandas de atuação**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito parcial para a realização de dissertação de Mestrado em Música, área de Educação Musical; vinculado à linha de pesquisa: Processos e Práticas Educativo-Musicais.

**José Reinaldo Tavares de Souza**

**Orientadora:**

**Cristiane Galdino**

**João Pessoa  
Julho de 2018**

**Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

S729f Souza, José Reinaldo Tavares de.

Formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de atuação / José Reinaldo Tavares de Souza. - João Pessoa, 2018.

118 f. : il.

Orientação: Cristiane Galdino.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Música - Educação básica. 2. Música - Formação continuada. 3. Diversidade cultural. I. Galdino, Cristiane. II. Título.

UFPB/BC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Título da Dissertação: "Formação continuada em Música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de atuação".

Mestrando(a): José Reinaldo Tavares de Souza

**Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:**

Cristiane Almeida

Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida  
Presidente/UFPE

Maura Penna

Drª. Maura Penna  
Membro Interno do Programa/UFPB

Márcio André Wanderley Oliveira

Dr. Mário André Wanderley Oliveira  
Membro Externo ao programa/UFRN

**João Pessoa, 30 de Julho de 2018**

Dedico este trabalho à minha querida “Vó Vita” (*in memorian*), do qual carrego tantas lembranças da infância, em especial da produção de comidas de milho em todas as festas juninas. Por todo amor e cuidado e pela melhor canjica do mundo!

Dedico ao meu filho Raul Paiva de Souza, à minha esposa Patrícia Paiva e ao bebê que ela carrega no ventre. Dedico também a meu pai José Reinaldo Camilo e a minha mãe, Geni Tavares.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Raul, por toda aprendizagem. Minha felicidade é vê-lo sorrindo.

Em especial à Patrícia Paiva, pessoa que sempre me apoia e divide comigo as felicidades e desafios de viver juntos e criar nossos filhos (um prestes a completar sete anos, e outro/a com alguns meses ainda dentro da barriga), além de me incentivar e torcer por mim sempre, principalmente desde a decisão de me submeter ao processo seletivo do mestrado.

Ao meu pai e minha mãe, Reinaldo Camilo e Geni Tavares, pelo amor e força incondicionais.

À minha irmã Glacinalda, por todo apoio e ao meu irmão, Glauber e famílias.

À Seu Carlos e Dona M<sup>a</sup> José e família, por todo apoio.

À querida orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiane Galdino, pela competência e dedicação, por sempre motivar novos pensamentos e apontar direções.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maura Penna, que admiro desde a graduação pela competência e dedicação ao ensino de música na educação básica, e ao Prof. Dr. Mário André, por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa e pelas valiosas contribuições.

Aos professores Dr. Luís Ricardo S. Queiroz e Dr. Vanildo Mousinho, por sempre incentivarem e abrirem as portas do conhecimento a todos nós.

Aos colegas de turma, aos professores e funcionários técnico-administrativos do PPGM.

Aos amigos Bruno Torres e Alexandre Milne-Jonnes, pela ajuda fundamental na elaboração do projeto.

Às funcionárias e funcionários da SEDEC dos setores DGC e DTIC/Censo, pela disponibilidade, em especial à Consolação Policarpo.

À Jenifer e Ítalo (graduandos/bolsistas no Centro de Educação – UFPB), pelas orientações sobre o *software* de estatística *SPSS*, usado no tratamento dos dados da pesquisa.

À CAPES, pela bolsa durante o período de 12 meses.

Em especial, aos colegas professores da rede pública municipal de João Pessoa que participaram da aplicação piloto e da pesquisa, respondendo os questionários. A todos e todas vocês que atuam em sala de aula, meu respeito e admiração.

À força maior que movimenta o universo, à Natureza, Deus, pela vida.

Muitíssimo obrigado!

*O homem e a mulher*

*o velho e a criança*

*As tribos todas unidas*

*a plantar a esperança*

Pedro Osmar

## RESUMO

Este trabalho investigou a formação continuada em música e a percepção dos professores diante dos contextos escolares na rede pública municipal de João Pessoa. Nesse sentido, a questão central da pesquisa foi *Como os professores de música do Ensino Fundamental da rede pública municipal de João Pessoa, percebem a formação continuada em relação às demandas de suas salas de aula?* Para responder a tal pergunta, foi definido, como objetivo geral, investigar como os professores de música percebem a formação continuada em relação às demandas de sala de aula do Ensino Fundamental na rede pública municipal da cidade de João Pessoa. Os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil dos professores de música atuantes no Ensino Fundamental desta rede, identificar os objetivos da formação continuada oferecida aos professores de música e analisar como os professores de música descrevem seus estudantes e suas escolas. As discussões realizadas ao longo da dissertação têm, como base teórica, conceitos de formação continuada, ensino de música na educação básica e diversidade cultural (FREIRE, 1996; NEIDSON, 2001; IMBERNÓN, 2010; CANEN; XAVIER, 2011; LUHNING, 2013; QUEIROZ, 2013), bem como a legislação educacional brasileira. Foi adotada uma abordagem quantitativa de pesquisa por meio do método *survey*, com aplicação de questionários contendo perguntas objetivas e abertas junto a 34 professores de música, além de pesquisa documental acerca da formação continuada promovida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa. Os dados coletados foram tratados estatisticamente no software *Statistical Package Social Science (SPSS)*. Os resultados obtidos trazem um panorama sobre o ensino de música nesta rede de ensino, apresentando o perfil dos professores de música, a diversidade sociocultural dos contextos e a percepção dos professores sobre a formação continuada diante das demandas de suas salas de aula. Os professores de música da rede de João Pessoa consideram os contextos escolares desafiadores, e a formação continuada um espaço oportuno para a busca de soluções no enfrentamento de tantas questões presente nas salas de aula e no ambiente escolar como um todo. Além disso, os dados reafirmam a importância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como principal instituição formadora desses profissionais, já que a grande maioria é composta por egressos da UFPB. As informações obtidas podem subsidiar argumentos junto às gestões públicas, constituir dados que serão discutidos em disciplinas dos cursos de licenciatura em música, especialmente o da UFPB e contribuir para a discussão sobre esse tema na educação musical brasileira.

**Palavras-chave:** Ensino de música na educação básica. Formação continuada em música. Perfil de professores de música. Diversidade cultural.

## ABSTRACT

This work investigated the continuing education in music and the perception of the teachers in front of the school contexts in the municipal public network of João Pessoa. In this sense, the central question of the research was *How do the music teachers of the João Pessoa municipal public school system perceive the continuing education in relation to the demands of their classrooms?* To answer the question, it was defined as a general objective, to investigate how music teachers perceive the continuous formation in relation to the demands of Elementary School classroom in the municipal public network of the city of João Pessoa. The specific objectives were: to characterize the profile of music teachers working in the Elementary School of this network, to identify the objectives of continuing education offered to music teachers and analyze how music teachers describe their students and their schools. The discussions carried out throughout the dissertation have, as theoretical basis, concepts of continuing education, teaching music in basic education and cultural diversity (FREIRE, 1996; NEIDSON, 2001; IMBERNÓN, 2010; CANEN; XAVIER, 2011; LUHNING, 2013; QUEIROZ, 2013), as well as the Brazilian educational legislation. A quantitative research approach was adopted through the survey method with application of questionnaires containing objective and open questions with 34 teachers of music, as well as documentary research on continuing education promoted by the Municipal Government of João Pessoa. The data collected were statistically at the *software Statistical Package Social Science (SPSS)*. The results obtained provide a panorama on the teaching of music in this network of education, presenting the profile of music teachers, the social and cultural diversity of contexts and the teachers' perception of continuing education in the face of the demands of their classrooms. The music teachers of the João Pessoa network consider the school contexts challenging, and continuing education is an opportune space for the search for solutions in facing the many questions present in the classrooms and in the school environment as a whole. In addition, the data reaffirm the importance of the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) as the main training institution of these professionals, since the great majority is composed of graduates from UFPB. The information obtained can subsidize arguments with public administrations, constitute data that will be discussed in disciplines of the degree courses in music, especially the one of the UFPB and contribute to the discussion on this subject in the Brazilian musical education.

**Keywords:** Music education in Elementary School. Continuing education in music. Profile of music teachers. Cultural diversity.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – INTERAÇÕES ENTRE ALGUMAS DIMENSÕES DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	51
FIGURA 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA E OUTRAS DIMENSÕES DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	100

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – NÚMERO DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO.....	65
TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS QUE TÊM PROFESSOR DE MÚSICA.....	67
TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA NAS 35 ESCOLAS.....	67
TABELA 4: NÚMERO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA EM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM.....	68
TABELA 5: FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES.....	69
TABELA 6: GÊNERO DOS PROFESSORES.....	71
TABELA 7: FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA.....	72
TABELA 8: NÚMERO DE PROFESSORES POR GÊNERO QUE PRATICAM ALGUMA ATIVIDADE MUSICAL.....	76
TABELA 9 – VIOLÊNCIA FÍSICA ENTRE ESTUDANTES.....	81
TABELA 10: VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA PROFESSORES.....	81
TABELA 11: COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES QUE CONSIDERAM A FORMAÇÃO CONTINUADA INADEQUADA.....	86

## **LISTA DE SIGLAS**

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- ABET – Associação Brasileira de Etnomusicologia
- ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CECAPRO – Centro de Capacitação de Professores
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CREI – Centro de Referência em Educação Infantil
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DGC – Diretoria de Gestão Curricular
- DTIC – Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEDESP – Núcleo de Educação Especial
- PME – Plano Municipal de Educação de João Pessoa
- PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa
- PP – Projeto Pedagógico
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROLICEN – Programa das Licenciaturas
- SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa
- SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 - Termos e conceitos de formação continuada.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 - Relações entre diferentes abordagens e temas na formação continuada em música.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2 - ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 – Reflexões sobre a legislação educacional e formação de professores de música .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 - Concepções contemporâneas de educação musical.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 - Diversidade cultural estudantil e diversidade sociocultural das unidades escolares.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 - Abordagem: pesquisa quantitativa.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 - Localização dos professores e elaboração do instrumento de coleta.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 - Coleta e tratamento dos dados.....</b>	<b>56</b>
<b>3.4 - Pesquisa documental e procedimentos éticos.....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 - Panorama geral: escolas e professores de música.....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 - Perfil dos professores de música.....</b>	<b>69</b>
<b>4.3 - Diversidade de contextos escolares e demandas de sala de aula.....</b>	<b>76</b>
<b>4.4 - Formação continuada da PMJP: percepção dos professores.....</b>	<b>83</b>
<b>4.5 – Propostas pedagógicas dos editais de licitação e os planos de curso para formação continuada da PMJP.....</b>	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>110</b>

<b>APÊNDICE B.....</b>	111
<b>APÊNDICE C.....</b>	115
<b>APÊNDICE D.....</b>	116
<b>ANEXO A.....</b>	117
<b>ANEXO B.....</b>	118

## INTRODUÇÃO

O ensino de música, assim como o ensino da arte na educação básica no país, tem avançado em relação às leis, diretrizes e concursos. No âmbito legislativo nacional, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) modificou a estrutura do ensino fundamental, que deixou de ter oito anos e passou a ter nove, o que influenciou também na organização curricular do ensino da arte nas escolas. Já na área específica de Educação Musical, a Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da música na educação básica (BRASIL, 2008), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016) são marcos importantes para a Educação Musical no Brasil.

A legislação nacional para o ensino da arte e para o ensino de música na educação básica, os conteúdos, a formação inicial dos professores, as metodologias de ensino e tantos outros aspectos configuram o contexto da educação básica e têm sido foco de estudo da área de Educação Musical. Diante de tal amplitude, escolhi realizar uma pesquisa sobre formação continuada para professores de música atuantes na educação básica na rede pública municipal de educação de João Pessoa, cidade que passou por mudanças expressivas em relação ao ensino da arte na educação básica e mudanças no curso de licenciatura da área oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O interesse por esse tema surgiu a partir do meu percurso acadêmico e profissional, que me trouxe até a elaboração desta dissertação na área de Educação Musical, abordando o contexto formal da escola pública. De 1999 a 2001, cursei a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música na UFPB, tendo sido bolsista do Programa das Licenciaturas (PROLICEN) na pesquisa intitulada *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*<sup>1</sup>, o que me colocou em contato direto com inúmeros professores de arte e escolas públicas da região metropolitana de João Pessoa. Em 2007, fui aprovado no concurso da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), sendo convocado para assumir o cargo de professor da educação básica da disciplina arte/música a partir de 2009, onde tenho atuado como professor de música desde então em séries do ensino fundamental e nos ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso,

---

<sup>1</sup> O termo *Grande João Pessoa* refere-se à região metropolitana da capital paraibana, abrangendo os municípios de Bayeux, Santa Rita e Cabedelo.

participei regularmente da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município e frequentei congressos regionais e nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), oficinas, *workshops*, cursos e shows.

A atuação como professor de Música desde o ano de 2009 na rede municipal de João Pessoa e a participação na pesquisa sobre a situação do ensino de Arte entre 1999 e 2001 me colocaram próximo do objeto de investigação. Essas familiaridades com a realização de levantamento de dados e a atuação efetiva em sala motivaram-me a pesquisar sobre o tema formação continuada em música envolvendo o perfil docente em educação musical no ensino fundamental, as demandas de sala de aula e características socioculturais dos contextos escolares da educação básica nessa rede municipal.

Na esfera municipal da capital paraibana, a aprovação da Resolução nº 009/2006, pelo Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, disposta sobre a implementação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa (JOÃO PESSOA, 2006), foi um momento significativo para o ensino das artes na cidade, e, assim, para o ensino de música em sua rede pública de educação. Além disso, em um período relativamente curto, ocorreram dois fatos importantes: 1) a reestruturação dos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde o ano de 2005, quando o curso de Licenciatura em Educação Artística foi substituído pela Licenciatura em Música, criada através da Resolução nº17/2005, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB; e 2) a realização pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) de dois concursos públicos nos anos de 2007 e 2013 para diversos cargos da educação, com vagas específicas para professores de música (PMJP - Edital Nº 1/2007; PMJP – Edital Nº 01/2013). Estes acontecimentos foram avanços consistentes da área de educação musical e contribuíram para transformações significativas no ensino de música na rede municipal de educação de João Pessoa.

Por todo o exposto, esta dissertação tem um caráter inovador, uma vez que a formação continuada em música no ensino fundamental ainda é pouco estudada e é de grande importância investigá-la por diversas questões como revelar as percepções dos professores acerca deste tema, evidenciar o papel da formação continuada diante o panorama do ensino de músicas na rede pública municipal de João Pessoa, bem como a relação com o perfil dos profissionais da área, estabelecendo interações com as práticas pedagógicas cotidianas de ensino de música. Além disso, levantar informações sobre a inserção dos egressos da Universidade Federal da Paraíba e outras possíveis instituições

de ensino superior no mercado de trabalho, contribuindo para o esclarecimento da situação do ensino de música e desses profissionais da área de educação musical às gestões públicas; para as secretarias municipais e estaduais de educação; e para as universidades, contribuindo para efetivação da legislação nacional.

Assim, esta dissertação é resultado de uma pesquisa sobre a formação continuada em música, relacionando-a com o perfil dos professores em música e o panorama na rede pública municipal da cidade de João Pessoa, suas demandas de sala de aula e características socioculturais dos contextos escolares onde atuam, que visou responder à seguinte questão: *Como os professores de música do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de João Pessoa percebem a formação continuada em relação às demandas de suas salas de aula?*

Nesta direção, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como os professores de música percebem a formação continuada em relação às demandas de sala de aula do Ensino Fundamental, na rede pública da cidade de João Pessoa. Já os objetivos específicos foram: Caracterizar o perfil dos professores de música atuantes no ensino fundamental; Identificar os objetivos da formação continuada oferecida aos professores de música; Analisar como os professores de música descrevem seus estudantes e suas escolas.

Embora haja o uso de diferentes termos e concepções acerca de atividades formativas para profissionais da educação que se encontram em atuação, utilizei ao longo do texto o termo formação continuada, o mesmo adotado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) da cidade de João Pessoa, responsável pela rede pública de ensino abordada nesta pesquisa.

Sobre a questão de gênero na escrita, tentei usar palavras comuns de dois gêneros. Quando não foi possível, utilizei terminações masculinas por serem ainda predominantes no cotidiano. A palavra “professor”, que está presente constantemente no texto, é um destes casos. Para não utilizar nomes próprios dos professores, utilizei na análise os números que identificavam as escolas na minha organização pessoal, por exemplo: Professor 7, Professor 52, 86, e assim por diante. As respostas dos professores estão em itálico. Utilizei “arte” iniciada com letra minúscula da mesma maneira que é grafada no parágrafo 2º do Art. 26 da LDB.

A dissertação está estruturada de modo que o primeiro capítulo apresenta o tema formação continuada de maneira ampla a partir da área de Educação e converge para a área de Educação Musical, com foco no contexto formal da educação básica. São

discutidos os conceitos dos termos referentes à formação continuada utilizados na educação brasileira ao longo dos anos. As concepções acerca da formação continuada dialogam com trabalhos variados que compõem a revisão de literatura sobre formação continuada em educação musical, relacionando-os com a pesquisa aqui desenvolvida.

No segundo capítulo é feita uma breve explanação sobre alguns traços da trajetória do ensino da arte e de música na educação básica no Brasil, relacionando a legislação e suas mudanças ao longo dos anos. Também é abordada a formação inicial dos professores de música, com foco local na cidade de João Pessoa e Universidade Federal da Paraíba. Além disso, o capítulo também traz reflexões sobre concepções contemporâneas de educação musical, principalmente em relação à diversidade cultural presente nos contextos escolares. Estes pontos são fundamentais para o entendimento da questão da pesquisa, pois caracterizam o contexto da educação básica e as relações entre o que os professores dizem sobre a formação continuada e o exercício da profissão.

O terceiro capítulo é o metodológico, onde apresento a abordagem utilizada na pesquisa, que foi a quantitativa, a delimitação do universo e o instrumento de coleta, organização e tratamento dos dados, bem como a pesquisa documental e os procedimentos éticos adotados.

O quarto capítulo traz a análise dos dados coletados junto aos professores de música da rede pública municipal de João Pessoa e aos documentos da SEDEC referentes à formação continuada da PMJP. As reflexões e discussão dos dados são feitas em diálogo com os trabalhos apresentados na revisão bibliográfica e com a fundamentação teórica, relacionando e aproximando aspectos em torno do panorama do ensino de música nesta localidade, com informações sobre a quantidade e o perfil dos professores de música (idade, gênero, formação superior), percepção dos professores sobre a formação continuada, contextos socioculturais das escolas, inclusão e diversidade e cultural estudantil.

Por fim, são feitas considerações acerca dos desafios e avanços do ensino de música nas escolas públicas municipais da capital paraibana evidenciados pelos dados analisados.

## **Capítulo 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **1.1 – Termos e conceitos de formação continuada**

O termo formação continuada tem sido empregado de maneira ampla para referir-se às atividades formativas das quais os professores atuantes nas diversas áreas da educação participam com vistas à melhoria em suas práticas pedagógicas nos mais variados contextos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as áreas de conhecimento têm refletido e realizado ações que contribuem para a qualidade de ensino, sobretudo para o exercício profissional de professores atuantes na educação básica, contexto demasiadamente amplo e variado, em que a formação continuada é um tema que pode ser estudado sob inúmeros pontos de vista. Nessa direção, apresento alguns aspectos em torno do tema, dialogando com concepções encontradas em estudos sobre formação continuada para professores em geral da educação básica e convergindo para os professores de música atuantes nesse nível de ensino.

Na área de educação, as tendências sobre a formação continuada de professores e as diversas nomenclaturas utilizadas ao longo dos anos no Brasil foram pesquisadas por Moraes (2009), que investigou como o processo de formação continuada do professor, utilizado como estratégia de formação profissional, foi se caracterizando na rede municipal de ensino de Curitiba a partir dos cursos ofertados entre 1980 e 2007 para professores do ensino fundamental. A autora revelou que o uso de termos como “treinamento, reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, oficina, formação profissional, qualificação profissional e formação em serviços, em diferentes momentos, denominaram o processo de formação continuada” (MORAIS, 2009, p. 17). Outros termos, no entanto, também são encontrados em trabalhos diversos: capacitação docente, capacitação em serviço, cursos de reciclagem, formação de professores, formação contínua, formação continuada em serviço e formação permanente (QUEIROZ; MARINHO, 2010; MORAIS, 2009; IMBÉRNON, 2010; CANEN; XAVIER, 2011).

Embora que os diferentes termos refiram-se à mesma atividade formativa, podem estar relacionados a concepções pedagógicas que não correspondam às características da prática docente na educação básica, como os termos “treinamento” ou “aperfeiçoamento”, que estão relacionados diretamente à concepção tecnicista de

ensino, ou carreguem em sua semântica, significados inapropriados. Termos como “reciclagem” e “atualização” remetem a ações passageiras, cursos rápidos e descontextualizados, e “capacitação”, à incapacidade (LIMA, 2015; VIEIRA, 2008; FLORIANI, 2008). Essa falta de clareza sobre o sentido dos termos utilizados reflete-se nos documentos oficiais e distanciam a efetivação de propostas formativas condizentes com os contextos escolares e a prática pedagógica.

Castro e Amorim (2015) analisam os termos utilizados na legislação brasileira para se referir à formação continuada de professores e expõem o cenário da educação nacional, estabelecendo relações entre os ideais de educação básica e os possíveis reflexos desses ideais e concepções sobre formação continuada presentes na LDB de 1996. Para os autores, há “um embate entre levar avante os ideais e pressupostos de uma educação republicana ou os de uma educação mercantilizada; de uma educação para a cidadania ou de uma educação para a empregabilidade; de uma educação como bem social ou de uma educação como serviço” (p. 40). Eles apontam evidências de que não há clareza de concepções acerca do assunto, mas há, no entanto, uma tendência a conceitos tecnicistas:

[...] a LDB usa as formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, a evidenciar [uma] “flutuação terminológica”, mas também, mesmo em meio a essa aparente indecisão lexical, a reforçar uma perspectiva técnica de formação continuada de professores. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43).

Segundo Castro e Amorim (2015, p. 43), “o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB de 1996 remete a duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e a da capacitação”. De fato, um dos exemplos dessa falta de clareza sobre o termo na Lei 5.692 de 1971 está no Art. 38, cujo texto diz que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o **aperfeiçoamento e atualização** constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971, grifo meu). Já no Art. 62 da LDB de 1996, onde são usados dois termos diferentes, o texto afirma que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a **continuada e a capacitação** dos profissionais de magistério”. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996). Em seguida, a formação continuada é tratada da seguinte maneira na LDB:

Art. 62-A. [...] *Parágrafo único.* Garantir-se-á **formação continuada** para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III - programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL 1996, grifos meus).

Na Resolução do CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016, que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, a formação continuada de professores de música aparece como uma das responsabilidades atribuídas às escolas, secretarias de Educação, instituições de Educação Superior e Ministério da Educação.

§ 1º Compete às escolas:

V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais; [...]

§ 2º Compete às Secretarias de Educação:

II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica; [...]

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia; [...]

§ 4º Compete ao Ministério da Educação:

III - estimular a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de Música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas;

V - estabelecer parcerias interinstitucionais entre órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2016).

Abordando especificamente o contexto local da cidade de João Pessoa, o Plano Municipal de Educação (PME), datado do ano de 2015 e com vigência prevista para dez anos, “trata do conjunto da educação, no âmbito Municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de

ensino. É um Plano de Estado e não somente um Plano de Governo” (PMJP, 2015, p. 6), e foi construído em consonância com os documentos nacionais:

O PME aponta o que está posto no Plano Nacional de Educação. De forma resumida, os principais aspectos norteadores abordados são: a universalização, a qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação (PMJP, 2015, p. 6).

Predomina, no PME de João Pessoa, o uso do termo formação continuada, numa concepção que coloca para essa atividade a função de promover o senso crítico dos profissionais da educação frente às práticas pedagógicas ultrapassadas presentes nos sistemas educacionais:

[...] é preciso colocar em análise os resultados das atuais práticas de formação, de modo a perceber o que o sistema educacional vem produzindo ao longo dos anos, uma educação tradicional pautada em práticas reproduтивistas, que não promovem o desenvolvimento integral do cidadão. Desta forma, no que compete ao Município de João Pessoa, urge a necessidade de se reestruturarem novas formas de organização didática para a formação continuada dos profissionais, uma proposta que permita ao professor desenvolver a criticidade (PMJP, 2015, p. 14).

Mas o PME de João Pessoa não faz qualquer menção à formação continuada para professores de arte, muito menos de música. No entanto, em sua 13<sup>a</sup> meta, o PME se propõe a “garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada **em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PMJP, 2015, p. 74, grifo meu).

Vemos, portanto, que os documentos oficiais utilizam termos diversos para referir-se à formação continuada e apresentam concepções variadas sobre o assunto. Para o ensino de música, as DCN para sua operacionalização estabelecem as especificidades da área, inclusive referentes à formação continuada (BRASIL, 2016...).

Numa concepção ampla, podemos entender a formação continuada como algo duradouro, perene, que permanece ao longo da vida, uma aprendizagem sem fim estabelecido. Ensinar exige mais do que o profissional aprendeu até agora, a formação não acaba. Freire (1996) nos oferece uma visão abrangente sobre a ação de ensinar, e entre tantos pontos, coloca a exigência do inacabamento para a prática pedagógica, o que remete a uma concepção de formação como atividade constante, permanente e que alcança todas as dimensões da vida. Para ele, “[...] o inacabamento do ser humano ou

sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (FREIRE, 1996, p. 55).

O termo “formação continuada”, portanto, é amplo, mas pode receber uma definição objetiva, já que possui características inerentes comuns a qualquer área da educação: refere-se ao processo continuado de estudos de professores atuantes. Imbernón (2010) apresenta um conceito consistente sobre formação continuada, relacionando-a diretamente com a prática docente. Segundo ele, formação continuada de professores é:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Para educadores atuantes, a formação continuada pode ser considerada um espaço/momento para refletir e vislumbrar soluções para os desafios cotidianos da prática educativa em música nas salas de aula. Pode ser o lugar que favorecerá as tentativas de novas metodologias e atividades práticas em educação que poderão ser experimentadas, refletidas e adotadas em sala ou, em outra perspectiva, contribuir através da incorporação de diferentes filosofias da educação para tornar cada professor autônomo em sua prática. Assim, diante das demandas da escola, da comunidade e dos estudantes, os professores serão capazes de articular conhecimentos que promovam ações pedagógicas eficazes na efetivação de um ensino que consiga lidar e dialogar com as várias expressões pessoais de crianças, adolescentes, jovens e adultos que refletem, além da diversidade cultural, também as condições socioeconômicas desiguais presentes em maior ou menor intensidade nos diferentes contextos escolares:

Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã. [...] A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641).

A diversidade cultural é a tônica presente nas escolas de educação básica. Nos vários contextos de ensino de aprendizagem da música (ONGs, projetos sociais, escolas

especializadas etc.) também há diversidade, mas nas escolas de educação básica – lugar de formação humana e cidadã das pessoas para seu convívio em sociedade – onde o número de estudantes é expressivo, onde comunidades inteiras se encontram diariamente, a diversidade de gênero, social, étnica, política ou religiosa manifesta-se de forma intensa. Isso exige a capacidade de convivência mútua, tolerância e diálogo, a fim de promover um ambiente sem conflitos, sejam esses manifestados por *bullying*, intolerância religiosa ou mesmo violência física. Se os contextos educacionais são geograficamente diferentes e historicamente se transformam, as ações educacionais devem estar em consonância com a variedade de lugares e mudanças culturais na sociedade ao longo do tempo. Nesta perspectiva, é fundamental que as instituições educacionais desenvolvam ações que visem à formação humana e ética de seu público.

[...] fazemos votos de que estudos que articulem a formação continuada de professores a perspectivas multiculturais possam configurar-se como o caminho a ser mais bem explorado, desafiador e instigante, de modo que contribua para propiciar, a pesquisadores e professores, processos de reflexão que permitam construir uma escola mais justa e democrática e, consequentemente, mais coadunada com a realidade sociocultural plural brasileira (CANEN; XAVIER, 2011, p. 656).

Na perspectiva de aproximar a formação continuada dos contextos escolares, Del Ben e Hentschke (2002) sugerem, no trabalho *Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música*, que deve haver diálogo entre professores atuantes, formadores e pesquisadores, fazendo com que haja interação entre a prática pedagógico-musical, a produção do conhecimento e a formação continuada:

Isso remete à necessidade de aproximação e parceria entre, por um lado, pesquisadores e formadores de professores e, por outro, professores de música que já atuam nas escolas, sugerindo caminhos para a formação continuada de professores de música (DEL BEN; HENTSCHKE, 2002, p. 55).

No mesmo sentido, Bellochio (2003) afirma que:

[...] é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e as escolas. [...] Abre-se, assim, a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes<sup>2</sup> possam

---

<sup>2</sup> Bellochio (2003) se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, MEC/CNE, Diretrizes Curriculares, 2001). A citação reforça o que vem sendo dito em relação à prática pedagógico-musical, à produção do conhecimento e à formação continuada.

subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os professores regentes das turmas de estágios (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Além das atividades de formação continuada oferecida por instituições de ensino superior e/ou secretarias/órgãos públicos, e que podem receber denominações variadas, vale lembrar que eventos como cursos, palestras, seminários, encontros, congressos, conferências, *workshop*, oficinas, fóruns, grupos de estudo/pesquisa e espetáculos artísticos também são atividades que contribuem na formação e para a atuação profissional de professores. Na área de Educação Musical, assistir shows e participar de atividades musicais também pode ajudar na atuação em sala, uma vez que o fazer (cantar, tocar, criar/improvisar) e a apreciação fazem parte das aulas de música, ou seja, um ensino de música efetivo que proporciona a presença da música de diversas maneiras nas aulas também é retroalimentado por ações formativas e práticas artísticas.

A essência deste processo encontra-se na importância de manter professores em constante aprendizado, estimulando sua capacidade de reflexão, transformação ou manutenção de sua prática pedagógica. Este processo pode ser vivenciado em cursos de duração diversa, oficinas, encontros, congressos, conferências, palestras, especialização, mestrado e doutorado. O fundamental é que, qualquer que seja a atividade de formação, contribua para a prática docente cotidiana e para a melhoria da qualidade do ensino.

## **1.2 – Relações entre diferentes abordagens e temas na formação continuada em música**

A revisão bibliográfica foi realizada com atenção aos trabalhos voltados à pesquisa sobre formação continuada em música na educação básica. O ano da promulgação da Lei 11.769/2008 é uma data fundamental que orientou a revisão de literatura, uma vez que, a partir deste momento, começam a surgir pesquisas sobre a implementação da referida lei e a área de educação musical ganha força e argumento nas discussões em instituições de ensino, nas gestões e na elaboração de políticas públicas. Mesmo assim, trabalhos anteriores a esta data também são citados nesta pesquisa.

Inicialmente, foram pesquisados bancos de dissertações e teses de dezoito universidades brasileiras, sendo a grande maioria instituições que oferecem pós-graduação em Música. Os anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Revista da ABEM também foram consultados, bem como os anais

da Associação Nacional de Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e a revista Opus. A revisão de literatura revelou que a produção de trabalhos sobre formação continuada para professores de música na educação básica cresceu substancialmente nos anais da ABEM, com comunicações na modalidade relato de experiência, bem como recortes de pesquisa concluída ou em andamento.

A formação continuada em música na educação básica tem sido investigada a partir de várias perspectivas: formação continuada em música para professores da educação infantil (professores de referência, generalistas, não-especialistas, unidocentes, pedagogos, polivalentes<sup>3</sup>) e a relação desses educadores com professores de música (ARAÚJO, 2012; ABREU, 2013; MANZKE, 2016; WEBER et al., 2016); formação continuada e estética e aprendizagem musical na formação do sujeito (WAZLAWICK et al., 2013); formação continuada e cultura de paz na escola (LIMA, 2014; GUTERRES et al., 2015); o uso da Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula (GUERRA; CERNEV, 2017; ALCANTARA, 2017); diversidade cultural na escola (BATISTA, 2015); formação continuada em ambiente *online* (HENDERSON, 2007); relação entre formação inicial e continuada do professor de música (SEVERINO et al., 2013; FOGAÇA, 2015); efetivação do ensino específico de música em detrimento da atuação polivalente em artes (NÁDER, 2010); e políticas públicas para formação continuada (QUEIROZ; MARINHO, 2010).

A formação continuada da PMJP foi objeto de estudo de duas pesquisas na área de educação em 2015. Lima (2015) realizou um estudo de caráter qualitativo sobre as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, e teve como objetivo geral analisar a formação continuada de professores nesse município à luz da proposição teórico-metodológica de formação permanente em Paulo Freire, que tem como fundamento a condição de inconclusão e inacabamento do homem, sua historicidade. A autora concluiu que

[...] a política de formação continuada da rede municipal de ensino não tem como fundamento a formação permanente de educadores em Paulo Freire, mas uma formação que se caracteriza como um momento de receber conhecimentos técnicos para o fazer, para a prática (LIMA, 2015, p.9).

---

<sup>3</sup> Esses termos referem-se aos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, lecionando todas as matérias desse nível escolar. Essas definições, utilizadas no senso comum, variam pelo país. Em João Pessoa, esses professores são chamados correntemente de “professores polivalentes”.

Numa outra perspectiva, Géglio (2015) fez uma discussão sobre políticas públicas para a formação continuada de professores implementadas no Brasil, concentrando a análise nas ações efetivadas pela Secretaria de Educação de João Pessoa, durante os anos de 2008 a 2012. Ele investigou se havia presença de aspectos inovadores nos cursos da formação continuada para profissionais da educação da rede pública municipal de João Pessoa, mas “pelas análises das propostas, não parece se diferenciar das formas tradicionais de cursos com enfoque nas metodologias de ensino dos conteúdos das disciplinas; portanto, não apresenta inovações” (GÉGLIO, 2015, p. 251). Segundo o autor, não há um diálogo prévio com os professores, nem avaliação dos cursos e seus impactos na prática pedagógica cotidiana:

[o curso de formação continuada promovido pela PMJP] pode ser considerado tradicional, pois nele são feitas abordagens de assuntos genéricos da educação ou de conteúdos das disciplinas, de forma descontextualizada dos problemas cotidianos dos professores. Além disso, não percebemos registros de que o professor foi ouvido sobre a sua necessidade de formação. Nem antes, nem depois do curso, os professores foram consultados a respeito da formação que receberam (GÉGLIO, 2015, p. 244-245).

Esses dois trabalhos da área de Educação alertam para o distanciamento entre as atividades de formação continuada da PMJP e a falta de diálogo com os profissionais da educação deste município, e que ainda predomina na gestão pública uma concepção de formação continuada passageira, curta, rápida, que transmite conhecimentos aos professores e demais profissionais da educação, para que estes apliquem tais conhecimentos em suas práticas educativas.

Na revisão de literatura aqui apresentada, nota-se que tem havido estudos e relatos sobre a formação continuada em música para professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, nível em que professores com formação específica em música também atuam. Foram encontrados poucos trabalhos com foco em formação continuada para professores de música que atuam no ensino fundamental II e nenhum trabalho sobre o tema para professores de música que atuam na EJA. Vejamos, então, algumas características, objetivos e conclusões em trabalhos encontrados na revisão bibliográfica, bem como aproximações e reflexões com a investigação aqui apresentada.

Manzke (2016) investigou aspectos como conteúdos e metodologias das atividades de formação continuada da qual os professores generalistas da rede municipal

de ensino de Pelotas-RS participavam. Segundo ele, os estudos apontam que nem sempre há disciplinas de música nos cursos de graduação para professores pedagogos, fator importante para a atuação de professores generalistas no desenvolvimento de atividades musicais. Em suas considerações finais, ele afirma que:

A atuação musical do professor generalista deve ser compreendida de forma diferenciada da atuação do professor especialista em música, pois aquele tem por objetivo a formação integral dos alunos através do desenvolvimento global interdisciplinarizado, enquanto este, ainda que busque também a formação integral dos alunos, o faz através do desenvolvimento musical. Sendo assim, os resultados esperados diante do trabalho musical desenvolvido por cada um destes professores devem ser diferentes (MANZKE, 2016, p.110).

Já Abreu, relata sua experiência como professor formador na oficina de educação musical realizada num projeto de formação continuada para educadores especialistas e não-especialistas em educação musical da rede pública de ensino na cidade de Natal. Para o autor,

[...] uma formação continuada é apenas o início de um ciclo de aprendizagem, mas nada se começa sem que se tenha experimentado, vivido. O papel do educador infantil é de grande importância, pois passa dezenas horas [semanais] em contato educacional com os alunos, e as outras quatro horas com professores especialistas, inclusive com a presença do educador musical (ABREU, 2013, p.1121).

Os professores participantes desse projeto de formação continuada eram, em sua maioria, educadores infantis, por isso “a concepção musical foi voltada à experiência lúdica das atividades musicais” (ABREU, 2013, p. 1122). O papel da formação continuada para educadores que trabalham na educação infantil foi evidenciado por ele, destacando a relação entre professores de música, educadores infantis, conhecimentos musicais e saberes pedagógicos:

A formação continuada em educação musical deve proporcionar uma aquisição de habilidades e competências inerentes ao ser cultural que somos. Aprender e ensinar música não compõe algo sem vivenciar, experimentar, construir, contextualizar. Devemos promover uma vontade em se estudar e aprender música (ABREU, 2013, p.1124).

A formação musical de professores unidocentes possibilita que esse profissional desenvolva um trabalho significativo de música com as crianças. Araújo (2012) realizou uma pesquisa junto a uma escola municipal de educação infantil na rede

de Santa Maria, cujo objetivo foi “**investigar como se constituem e se reconstroem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado na escola**”. (ARAÚJO, 2012, p. 06, grifo da autora). Ela analisa as atividades de formação continuada que foram executadas em oito encontros com o grupo de professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Borges de Medeiros, nos quais foram tratados temas específicos do ensino de música na educação infantil. Segundo a autora,

[...] à medida que os encontros proporcionaram reflexões sobre o ensino de música, a partir das experiências de vida de cada participante, o grupo foi se percebendo responsável por sua formação e capaz de construir conhecimentos referentes à Educação Musical na Educação Infantil. (ARAÚJO, 2012, p. 78).

Com outro foco, Fogaça (2015) realizou um estudo sobre a formação de professores de música e licenciandos do curso de licenciatura em música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, abordando a formação inicial e a formação continuada deste profissional. Para ela, o entendimento sobre a relação entre formação inicial e formação continuada mostra-se fundamental na elaboração de estratégias para a pedagogia musical nas escolas de educação básica:

Apesar de a academia tentar aproximar ao máximo o licenciando das mais diversas realidades de ensino, todo o tempo em graduação não pode trazer a ele a consciência de todos os seus “desconhecimentos” sobre o ensino da música, que só os anos de experiência trarão. Esses “desconhecimentos” ou lacunas surgirão em tempo real de ensino durante a vivência docente, e especialmente os recém-licenciados poderão enfrentar, além das dificuldades imprevistas, a falta de habilidade para lidar imediatamente com as situações desafiadoras que surgem na rotina do ensino musical (FOGAÇA, 2015, p. 56-57).

A autora reflete sobre a importância da articulação pedagógica entre estas etapas de formação profissional e afirma que:

A partir da análise dos dados, cheguei a uma conclusão segura e consciente de que: sim, a análise dos problemas de articulação pedagógica pode auxiliar a formação inicial e continuada do educador musical. Considero que essa análise pode ser empregada para assistir o processo educativo de formação do professor de música, visto que concluo, a partir dos dados levantados e relacionados entre si, que problemas articulatórios não acontecem apenas na ação do estagiário em seu campo de estágio, mas o meio acadêmico tem problemas de articulação que comprometem essa formação (FOGAÇA, 2015, p.241).

De maneira similar a Fogaça (2015), a aproximação entre uma instituição de ensino superior e seus licenciandos em música, uma gestão municipal e sua formação continuada em música foi investigada por Fernandes (2012), que apresentou considerações e reflexões ao relatar caminhos trilhados pelo projeto de formação contínua em música “Tocando, cantando, ...fazendo música com crianças”, desenvolvido na secretaria Municipal de Educação (SME) de Mogi das Cruzes, São Paulo, onde atuou na coordenação pedagógico-musical. Seu artigo evidencia a importância em construir propostas para formação continuada em diálogo com os professores que atuam efetivamente em sala, propostas que possam ser experimentadas, avaliadas, corrigidas, descartadas ou ajustadas pelos próprios professores. O projeto de formação contínua chegou a 14 escolas, o que exigiu a monitoria para ensino de música junto às escolas. Para sanar a falta de professores que atendessem a todas as escolas, a coordenadora estabeleceu uma relação entre uma instituição de ensino superior e a secretaria municipal de educação, promovendo uma interação direta entre estudantes do curso de licenciatura em música e os professores unidocentes:

Na universidade temos alunos que sabem música, mas, eles ainda não sabem ensinar, são alunos da licenciatura. A SME tem professores que sabem ensinar crianças, mas, ainda não sabem música. Façamos o seguinte: um trabalho conjunto dos dois grupos, o professor de classe ensinando o aluno da licenciatura e o aluno da licenciatura ensinando o professor de classe. Era a única saída e por sinal ousada, que havia no momento. Todos aceitaram [!] (FERNANDES, 2012, p. 136).

Ela apresenta os princípios norteadores para a formação, elaborados durante a formação contínua em Mogi das Cruzes, dos quais destaco a proposta de que os projetos de formação continuada em música dialoguem e sejam produzidos junto aos professores atuantes:

[Que os projetos de formação continuada] sejam construídos a partir dos docentes, de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos e desconhecimentos de música e do ensino de música, dos problemas que experimentam ou sentem em relação a esse ensino e que, sobretudo, sejam construídos com eles (FERNANDES, 2012, p. 136-137).

Weber et al. (2016), por sua vez, refletem sobre um curso de formação continuada em música oferecido para professores unidocentes, professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de três cidades do interior do Rio Grande do Sul, destacando “momentos de discussão acerca do lugar da música no

currículo escolar” e, especificamente com os professores unidocentes, “possibilitar a reflexão sobre as práticas musicais nas escolas, de modo a qualificar o trabalho que já vem sendo desenvolvido com as crianças” (WEBER et al., 2016, n.p.).

Numa outra direção, Wazlawick et al. (2013) escreveram sobre os resultados de uma pesquisa-ação sobre um curso de formação continuada para professores unidocentes e educadores musicais dos municípios que compõem a região da Quarta Colônia de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul, com a implementação, intervenção e avaliação de um curso na área de música, abordando a educação estética e aprendizagem musical. A questão da educação estética é direcionada à emancipação e realização humana, e os espaços de formação continuada são considerados fundamentais nesse processo. Sua visão sobre formação continuada também está em consonância com o trabalho aqui desenvolvido, uma formação permanente frente às características de cada contexto de atuação docente: “Tão logo nos encontramos no mercado de trabalho, põe-se a nós a situação de aprimoramento, inovação, aprendizado e formação constante” (WAZLAWICK et al., 2013, p. 79).

Já Severino et al. (2013, p. 1128) relatam suas experiências com professores de arte de municípios do interior de São Paulo e apontam a formação continuada como ferramenta que pode contribuir para a efetivação do ensino de música na educação básica do país frente à formação inicial dos professores, que, segundo as autoras, é em Artes na maioria dos casos. Atuando como formadoras, elas relatam que:

[...] formações a curto prazo e sem frequência, não resolvem essa questão. Desse modo, em nosso trabalho, apostamos na sensibilização das professoras a fim de instigá-las a desenvolver o autoconhecimento: pensar em si mesmas, refletir sobre seu trabalho, seu cotidiano etc., em um ambiente musical e, desse modo, oferecer experiências musicais mais sensíveis aos seus alunos [...] (SEVERINO et al., 2013, p. 1135).

A formação continuada em música encontra na educação básica um grande leque de possibilidade de assuntos que se relacionam com as práticas pedagógicas e o mundo contemporâneo. Vejamos alguns trabalhos que abordam as novas tecnologias da informação e comunicação, cultura de paz e educação estética na formação continuada em música.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação continuada para professores de música na educação básica foram estudadas por Guerra e Cernev (2017), que relataram uma experiência num curso com professores da rede pública do

Estado do Paraná, enfatizando a importância da formação dos professores de arte para utilização das TIC no contexto escolar. Segundo as autoras, as práticas pedagógicas devem estar em sintonia com a contemporaneidade, junto às novas gerações que têm crescido com a convivência e utilização de recursos tecnológicos que possibilitam processos de aprendizagem que vão além dos livros e quadros utilizados por professores na escola. “Diante de tantas mudanças é preciso olhar para a formação continuada do professor de Arte que atua na educação básica, possibilitando o conhecimento de estratégias, habilidades e metodologias para a utilização das TIC” (GUERRA; CERNEV, 2017, n.p.). Alcântara (2017) também reflete sobre o uso das TIC e apresenta a análise crítica de uma experiência pedagógica de formação continuada de professores de música da rede estadual de educação de Goiás. A autora afirma que os recursos tecnológicos ainda provocam muito estranhamento entre docentes, e que a falta de letramento informacional dos professores e abordagem das TIC na formação continuada são os principais desafios para o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Nota-se grande insegurança por parte de muitos docentes quanto ao uso das pedagogias tecnológicas, e este mal-estar os tem levado, até mesmo, à proibição do uso de celular em sala de aula. Tal atitude os distancia cada vez mais dos estudantes, tornando o ambiente da escola um local de estranhamento e de conflitos entre as gerações, promovendo, assim, o deslocamento dos jovens cibernautas de seu mundo, gerando, consequentemente, uma ruptura na forma de aprender desta geração que é colaborativa, conectada, digital (ALCÂNTARA, 2017, n.p.).

Guterres et al. (2015), por sua vez, abordaram o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas, relatando suas experiências no curso de formação continuada para professores da educação básica na rede pública e particular do estado do Rio Grande do Sul ocorridas no módulo de educação à distância “A Paz através de Práticas Musicais”, cuja finalidade foi “promover uma Cultura de Paz, o respeito às diferenças e da não-violência nas escolas através da música”. Para elas, o tema “cultura de paz” na área de educação musical ainda foi pouco estudado, pois “há uma lacuna de publicações sobre essa temática no campo educativo musical” (n.p.). As autoras abordam o tema a partir de um módulo de formação continuada cujo objetivo foi:

[...] promover uma cultura de paz, o respeito às diferenças e da não-violência nas escolas através da música, pensando no desenvolvimento pleno do educando inserido, muitas vezes, em contextos perturbadores no que concerne a conflitos, carências

econômicas e desequilíbrios emocionais de toda ordem (GUTERRES et al., 2015, n.p.).

Elas constatam e evidenciam o fomento aos valores humanos, o respeito pela diversidade e a promoção da não-violência através da valorização do diálogo na negociação de conflitos presentes na cultura de paz.

Esse tema também foi estudado por Lima (2014), que analisou as contribuições da educação musical no enfrentamento da violência num projeto de educação musical instrumentalizada pelo piano e violão na construção de uma cultura de paz numa unidade escolar que atende jovens no ensino médio da rede estadual de ensino de Teresina – PI. A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso junto a seis jovens estudantes das aulas de piano, seis jovens estudantes da aula de violão, um professor de violão, um professor de piano, dois diretores e um coordenador pedagógico abordando, no total, 17 sujeitos. Os resultados mostraram que

[...] os impactos da educação musical na escola interferem positivamente na vida pessoal, estudantil e profissional dos alunos e no clima escolar. Na medida em que participam nas atividades do Projeto de Música, redirecionam suas vidas para a disciplina, concentração, desenvolvimento de habilidades musicais, elevação da autoestima e ingresso no mercado de trabalho (LIMA, 2014, p. 06).

Para a autora, a violência dentro da escola está relacionada aos contextos de vulnerabilidade social e situações de risco a que estão submetidos os jovens de comunidades periféricas, que convivem com diversos tipos de problemas. “Os atos de violência na escola se associam a fatores externos (ordem socioeconômica, exclusões sociais, raciais e de gênero, desestruturação familiar)” (LIMA, 2014, p. 57). Em contraponto, “a educação musical apresenta-se como um caminho que leva à sintonia, possibilitando que as pessoas encontrem equilíbrio emocional e racional para chegar até a superação de situações-problema” (LIMA, 2014, p. 61).

Os trabalhos apresentados até aqui se referem a cursos de formação continuada onde houve a presença dos professores nas atividades, interagindo pessoalmente com ministrantes e participantes. Mas há também os cursos realizados à distância, modalidade que está em consonância com a Lei nº 9.394/96, que explicita no parágrafo segundo do artigo 62, que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

Nessa direção, Henderson (2007) realizou uma pesquisa-ação com oito professores de música de escolas públicas do Pará. Ele enfatiza a discussão sobre educação *online*, discutindo seus aspectos, a relação e aplicação de novas tecnologias que sirvam de base para criação de cursos de formação continuada *online* para professores de música. De acordo com os resultados de sua pesquisa,

[...] foi possível chegar à conclusão de que as bases para a criação de programas de formação continuada de professores de música em exercício na educação básica, por meio da educação *online*, estão na concepção metodológica que a orienta, na gestão eficiente do ambiente, na adequação do material didático disponibilizado ao conteúdo do curso e no apoio institucional (HENDERSON, 2007, p. 207).

Outras perspectivas de estudo com foco na formação continuada à distância de professores de música dizem respeito a aspectos socioculturais que se manifestam no comportamento e nas relações interpessoais dos estudantes, como a diversidade cultural. Batista (2015) apresentou relato de experiência sobre um curso de formação continuada para professores de música e pedagogos da educação básica das escolas do Serviço Social do Comércio (SESC), cujo objetivo foi

[...] qualificar e capacitar docentes e coordenadores de Educação, aprofundando a discussão sobre o tema Diversidade Cultural, com vistas à identificação de possibilidades, caminhos, alternativas, princípios e recursos para uma pedagogia musical abrangente e diversificada, compreendendo a música como um campo de saber amplo que oferece caminhos significativos para a formação do indivíduo (BATISTA, 2015, n.p.).

O curso foi promovido pelo Departamento Nacional do SESC e realizado por transmissão em tempo real pelo sistema de IPTV<sup>4</sup> e teve abrangência nacional, contemplando ao todo, 217 participantes. Segundo o autor, o curso enfocou “a importância de reconhecimento e aceitação da diversidade enquanto elemento central dos processos educativos, sobretudo em países de pluralidade cultural como o nosso” (BATISTA, 2015, n.p.).

Voltando a estudos referentes à formação continuada na modalidade presencial, agora referindo-se ao universo desta pesquisa, a formação continuada para professores de música da rede pública municipal de ensino foi abordada nos trabalhos de Náder

---

<sup>4</sup> IPTV é uma tecnologia de transmissão de sinais televisivos para aparelhos de televisão digitais e outros meios, via satélite.

(2010), Queiroz e Marinho (2007; 2010) e Souza (2015). Náder (2010) expõe um estudo sobre as características da atuação de professores de música do ensino fundamental na cidade de João Pessoa e a relação com a formação continuada para professores de Artes, oferecida pela gestão municipal no ano de 2009. O autor exerceu o papel de formador dos professores de música naquele ano, e no relato de sua pesquisa concluiu que:

[...] além das dinâmicas a serem trabalhadas em sala de aula se faz necessário nesses cursos [de formação continuada] uma contextualização do ensino de artes em suas linguagens específicas levando em consideração seus objetivos, conteúdos e práticas que permitam uma avaliação consistente do desenvolvimento musical do aluno (NÁDER, 2010, p. 1047).

Ele justifica sua conclusão relacionando à formação inicial dos professores. Segundo os dados coletados, a maioria dos nove professores tinha formação em Educação Artística, ou seja, uma formação com fortes traços de polivalência (NÁDER, 2010, p. 1048). Além disso, vale salientar que na época do curso, a lei sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica tinha apenas um ano de promulgada.

Queiroz e Marinho (2007; 2010) também abordaram questões sobre a formação continuada para professores de música na rede pública municipal de João Pessoa e, além disso, sobre o cenário político-educacional do país, a partir de um projeto de formação continuada em que atuaram como formadores no ano de 2007 justamente para os professores de música daquela rede de educação. As conclusões dos autores apontaram aspectos que se mantiveram na fala dos professores ainda no ano de 2017, sobre as demandas escolares onde atuam e a relação da formação continuada com estas demandas provenientes do cotidiano nos contextos educativos.

O que podemos concluir a partir dos relatos dos professores é que um trabalho coerente de formação continuada deve propiciar ao profissional não só a reflexão em torno de sua prática, mas também, e fundamentalmente, ferramentas que lhe permita atuar efetivamente em situações concretas que enfrenta no dia-a-dia do contexto escolar. (QUEIROZ; MARINHO, 2010, p. 115).

Acerca do ensino de música nas escolas de educação básica, Queiroz e Marinho (2010, p. 105) alertam para a efetivação de “Ações que nos permitam lutar para a inserção real da música nesse universo, possibilitando, entre outras coisas, condições necessárias para que os educadores musicais possam atuar de maneira

coerente, consistente e significativa”. No Projeto de Formação Continuada para profissionais das escolas municipais de João Pessoa, descrito e analisado pelos mesmos autores, fica claro o objetivo de relacionar as atividades de formação continuada com o cotidiano escolar em sala de aula. Nesse sentido, os autores afirmam:

É importante evidenciar que, apesar de uma forte ênfase nos conteúdos musicais, a atenção maior era dada às estratégias de trabalho e utilização desses conteúdos no universo das escolas de educação básica, com o intuito de que os professores, ao mesmo tempo em que desenvolviam conteúdos musicais importantes para a sua prática cotidiana, criassem estratégias contextualizadas com as necessidades de seu contexto de atuação. (QUEIROZ; MARINHO, 2010, p. 110).

Em 2015, apresentei no XXII Congresso Anual da ABEM, realizado em Natal/RN, um relato de experiência acerca da formação continuada da rede pública municipal de João Pessoa, referente às atividades desta formação nos anos de 2013 e 2014. Este período foi marcado por uma conquista dos professores de música, que reivindicaram e conseguiram uma turma com atividades específicas para a área.

Nas atividades de formação continuada para profissionais da educação da PMJP em 2014, havia encontros presenciais e atividades que os professores realizavam através de uma plataforma virtual gerenciada pela instituição executora da formação. “Além da participação presencial, os professores deveriam responder a questões elaboradas pelo facilitador da formação [...] via internet. [...]” (SOUZA, 2015, n.p.). Solicitei ao facilitador da formação as respostas enviadas pelos professores, para fazer uma sondagem relativa aos temas mais citados por eles sobre suas práticas pedagógicas cotidianas. Após comum acordo com a turma, o facilitador me repassou as respostas dos professores.

O relato citado sinaliza as concepções dos professores acerca da efetivação do ensino de música nas escolas, destacando-se mobilização e conquista dos professores de música por uma formação específica e as reflexões relevantes acerca da construção de uma diretriz curricular condizente com a realidade da atuação prática em sala de aula na rede municipal de João Pessoa.

Essas pesquisas têm abordado a formação continuada de professores de música a partir da área de Educação e convergindo para a área de Música, já que a Educação Musical é caracterizada pela interseção das áreas de Educação e Música, ou como define Figueiredo (2010, p. 159), a “natureza da área de educação musical, com seu

caráter interdisciplinar – música e educação – trabalhados a partir de referenciais que auxiliam na compreensão dos diversos modos de aprender e ensinar música”. São muitas as relações que podem ser estabelecidas nos estudos acerca da formação continuada em música, entretanto, faz-se necessário a busca por concepções próprias dessa formação para professores de música na educação básica, com características peculiares que contemplem pedagogia e música. Na revisão de literatura apresentada, há nos trabalhos o objetivo comum de promover a efetivação de um ensino de música de qualidade através de uma formação voltada para quem está em exercício profissional, atuando diretamente nas salas de aula das escolas de educação básica. Todos os temas abordados nas pesquisas, artigos e comunicações/relatos de experiência sobre formação continuada para professores de música da educação básica, citados na revisão, têm relação com as perguntas do questionário utilizado nesta investigação, e serão discutidos no capítulo IV.

Vimos, até aqui, termos, conceitos, legislação, investigações e trabalhos diversos sobre formação continuada, em especial a formação continuada para professores de música na educação básica. O tema é uma das inúmeras partes de um todo, um dos componentes que dá unidade à educação básica do país. Ciente da abrangência do assunto, abordo no próximo capítulo o ensino de música na educação básica no Brasil, direcionando a discussão para o sistema educacional do município de João Pessoa – PB.

## Capítulo 2 - ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 2.1 - Reflexões sobre a legislação educacional e formação de professores de música

Na educação básica, o ensino de música é um dos conteúdos da área de arte cuja presença no currículo tem sido modificada ao longo da história do país, refletindo situações sociais e interesses políticos de diferentes épocas do Brasil, aspectos que influenciam e determinam as ações governamentais para a educação nacional. Assim, os documentos (leis, decretos, diretrizes, resoluções etc.) têm estabelecido os termos normativos sobre o ensino da arte nas escolas regulares e as orientações para os cursos superiores de graduação dos profissionais da educação, interferindo na formação e no perfil dos professores de música.

Com o intuito de percebermos a posição, o local e a função da formação continuada em música na educação básica e refletirmos um pouco sobre a legislação nacional para o ensino da arte e da música, façamos uma breve revisão sobre características básicas acerca das fases desses conteúdos nas escolas brasileiras<sup>5</sup>. Lembremos, por exemplo, da Era Vargas (1930-1945) e o projeto de canto orfeônico, liderado por Villa-Lobos, em que o ensino de música na escola esteve ligado a concepções cívicas, nacionalistas e disciplinares, época em que o "Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 [...] tornou obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas. O canto coletivo, que, desde o início da escola brasileira, a integrava, continuou a soar agora com o nome de canto orfeônico" (FUKS, 1991, p. 18). Além da garantia legal, destaca-se a criação de instituições como a SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística, com o objetivo de efetivar o projeto do canto orfeônico no território nacional. Já em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei nº. 4.024, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, segundo Oliveira (2018, p. 41), nota-se que a música foi "Relegada ao rol das disciplinas optativas no ciclo ginásial, através do canto orfeônico [...]".

Já a Lei 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares com ênfase no ensino polivalente de arte, o que resultou na criação dos cursos superiores de licenciatura plena em educação artística, com habilitações específicas em cada linguagem. Além da Lei de 1971, o Parecer 540/77

---

<sup>5</sup> Para melhor entendimento sobre o percurso histórico da legislação para o ensino da música na educação básica no Brasil, ver Fuks (1991), Penna (2012 e 2013) e Queiroz (2012).

consolidou o caráter polivalente do ensino da arte, tanto nos objetivos e concepções como na formação superior e perfil dos professores. Diz o Parecer:

A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer [...] e com a qualidade de vida. [...] (BRASIL, 1979, p. 138).

O documento ainda evidencia que “as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes” (BRASIL, 1979, p. 139). Esse momento do ensino polivalente da arte na educação brasileira foi perpetuado ao longo dos anos, mas a área de Arte ainda passaria por mudanças nas leis que regem a educação do país.

Em 1996, a LDB foi reformulada e, segundo Mariano (2012, p. 47), “A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), apesar das características neoliberais do texto final, foi resultado de um extenso debate e participação da sociedade pela defesa do ensino público e gratuito”. O texto da lei homologado em 1996 traz o seguinte texto no parágrafo 2º do Artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Em 2010, o texto foi alterado para “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

Em 2016, o ensino da arte passou por um momento de turbulência quanto à sua garantia de presença no currículo escolar, quando foi retirado do ensino médio pela Medida Provisória nº746, uma medida de caráter autoritário, reflexo da instabilidade política do país. O texto da Medida deixa claro que a área de arte é conteúdo obrigatório apenas nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

Após sofrer pressão de diversas instituições, o governo recuou e voltou a manter a obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis da educação básica, mas ainda assim, modificou o texto da Lei de 2010. Até a conclusão desta pesquisa, o site oficial do governo federal mantinha o seguinte texto: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

A presença do ensino da arte nas escolas regulares, portanto, tem sido garantida pela legislação nacional como um componente curricular, que abrange áreas artísticas distintas, e que ainda não tem os termos normativos devidamente definidos, tornando o ensino da arte uma zona que congrega artes visuais, dança, teatro e música, mas não há clareza sobre o espaço para cada área.

Em 2008, a Lei 11.769 determinou a obrigatoriedade do ensino de música no currículo escolar, tornando-se um marco importante para a área. No entanto, seu texto ainda deu margem a interpretações divergentes. Vejamos o que diz o texto da Lei 11.769/2008 em seu parágrafo 6º, do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, **mas não exclusivo**, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, grifo meu). Ou seja, afirma que um conteúdo obrigatório e, ao mesmo tempo diz que não é exclusivo, mas não esclarece o espaço exato destinado à música no currículo escolar.

Essa lei vigorou até o ano de 2016, quando foi substituída pela Lei 13.278, que dispõe sobre as linguagens artísticas obrigatórias do componente curricular arte: “6º - As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016), o que provoca uma subdivisão do componente curricular arte para as quatro linguagens em sua composição, ou seja, o texto e as implicações não são claros.

Essas leis têm impulsionado as produções acadêmicas, a elaboração de diretrizes educacionais e diálogos entre gestões públicas, instituições de ensino superior e professores. A lei de 2008 foi substituída, mas a música continuou sendo conteúdo curricular obrigatório na educação básica, agora ao lado das demais linguagens artísticas.

Assim, a LDB aponta para o ensino da arte composto por quatro linguagens, que, inserido no currículo escolar, ainda vive os dilemas entre o ensino polivalente ou específico de cada área. Há uma desafinação, entretanto, em relação ao ensino superior,

onde os avanços são significativos, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em cada área artística (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c, 2009) definem que não há mais formação polivalente em arte.

A legislação vem sendo modificada, e questões como a presença da música no currículo escolar e da polivalência no ensino da arte exigem que a área se posicione tanto através das instituições, como individualmente, no sentido de efetivar nas escolas o que é determinado por lei. Nessa direção,

As mudanças na legislação confluem para a presença obrigatória da música e das demais linguagens artísticas nos currículos escolares, o que não significa, necessariamente, que tais mudanças estarão nos sistemas educacionais de forma automática. É necessário cada vez mais mobilização tanto de educadores musicais quanto dos cursos de licenciatura que formam estes profissionais no sentido de se conquistar cada vez mais espaço para a música na escola, sempre em diálogo com outros profissionais da educação, incluindo os administradores escolares (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 536-537).

A música divide ao lado das outras três linguagens artísticas, espaço e tempo no currículo da educação básica. Na rede pública municipal de João Pessoa, isso interferiu em aspectos como o número de vagas para cada linguagem nos editais de concursos, e também na organização do currículo das escolas diante da disponibilidade de professores das linguagens específicas e dos níveis de ensino e quantidade de turmas que cada escola oferece.

A área de música tem diretrizes próprias para operacionalização do seu ensino, pois após 2008, outra conquista da área de Educação Musical foi a homologação em 2016 da Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes nacionais para o ensino de música. O texto da Resolução diz que

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2016).

Após a Lei de 2008, a efetivação do ensino de música, bem como o ensino da arte na educação básica, vem sendo estudado através de diferentes perspectivas de investigação, seja em estudos de caso, pesquisas documentais ou na realização de

levantamentos, mapeamentos e panoramas, que refletem a situação do ensino da música em contextos formais de educação, apresentando dados referentes ao perfil de professores de música, egressos dos cursos de licenciatura, concepções de professores e gestores acerca do ensino de música, diversidade cultural, condições de trabalho, materiais didáticos etc., aspectos diretamente relacionados à implementação das leis educacionais vigentes<sup>6</sup>.

Figueiredo e Meurer (2016) apresentam dados sobre escolas estaduais e municipais da região sudeste, como parte de uma pesquisa maior em todas as regiões brasileiras. Segundo os autores,

Os resultados da pesquisa evidenciam algum impacto da Lei nº 11.769/08 em distintos sistemas educacionais, principalmente a partir da existência de vagas específicas para licenciados em música nos editais pesquisados, o que implica que determinados sistemas educacionais estão atentos à inserção da música como componente curricular obrigatório. (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p.515).

As instituições de ensino superior têm um papel fundamental na formação inicial desses profissionais, professores de arte em cada linguagem específica, com oferta de cursos que sejam atualizados e consonantes com o mundo do trabalho e com a legislação em vigor. Ao mesmo tempo, a LDB de 1996 dá liberdade aos sistemas educacionais dos municípios e estados para organizarem seus currículos, propostas pedagógicas e concursos.

Nesse sentido, na Universidade Federal da Paraíba, principal instituição de ensino superior do estado onde se localiza esta pesquisa, o curso de licenciatura em educação artística formava professores com uma concepção polivalente do ensino da arte, já que seu currículo contemplava conteúdos de artes visuais, artes cênicas e música. Este curso foi substituído pelas licenciaturas específicas, sendo que a licenciatura em música vem passando por reestruturações significativas no sentido de contemplar a legislação nacional e ao mesmo tempo manter-se atualizada, afinada com as exigências da atuação profissional que o mercado apresenta.

O antigo curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPB, criado em 1977, com o objetivo de atender uma demanda emergente a partir da Lei 5692/71 refletia o forte caráter polivalente da lei. Os dois primeiros semestres do curso eram

---

<sup>6</sup> A respeito da implementação da Lei de 2008 nas escolas, ver Harder et al. (2010), Alves (2011), Martins (2011), Mendes e Carvalho (2012), Filipak (2014), Abreu (2015), Marques (2015) e Cotrim (2015), entre outros.

compostos por disciplinas das três linguagens, para somente a partir do terceiro período, os licenciandos escolherem uma habilitação específica. Segundo o Projeto Pedagógico de 2005 do curso de Licenciatura em Música da UFPB, o antigo curso de Educação Artística da UFPB, na Habilitação em Música,

[...] formou 92 professores, tendo atualmente 79 alunos regularmente matriculados no Curso. Um número pequeno se comparado à totalidade de 1024 egressos das três habilitações do Curso de Educação Artística, mas significativo pelo fato da Habilitação em Música ser a responsável pela formação de grande parte dos profissionais atuantes no ensino de música da Paraíba (UFPB, 2005, p. 6).

Contrapondo-se à perspectiva polivalente, o Projeto Político Pedagógico de 2005 apresentou como objetivo:

Contemplar aspectos que constituem a nossa realidade política, social e cultural. Um curso adequado às necessidades das escolas brasileiras, contemplando a música de forma abrangente nas suas distintas expressões em nossa cultura. Entendemos que o “unilateralismo”, centrado somente na música “erudita”, dominante em grande parte das instituições de ensino da música em nosso país, precisa ser rompido, a partir da incorporação, da elaboração, e da redefinição de novas propostas, que possibilitem aos professores de música um leque de alternativas educativas, tornando-os aptos a atuar de forma contextualizada com a realidade da nossa sociedade atual (UFPB, 2005, p. 7-8).

Em 2009, o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em música da UFPB foi reformulado e o curso passa a “oferecer vinte possibilidades de [habilitação em] instrumentos, além de canto, para escolha dos interessados em ingressar no curso para realizar sua formação de professor de música” (UFPB, 2009, p. 4). O objetivo geral do curso é “Formar professores para o ensino de música, habilitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música” (UFPB, 2009, p. 12). O documento apresenta o perfil do profissional dos licenciados em música na UFPB:

O egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFPB será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. Esse profissional será dotado de formação intelectual e cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva e transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo.

Além da docência, o licenciado em música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música (UFPB, 2009, p. 12).

Essas características dos cursos superiores de licenciatura em música são determinantes para a formação inicial e atuação profissional dos egressos, pois carregam concepções acerca de questões que há muito tempo vem sendo discutidas na área de Arte e suas linguagens específicas. A conquista do ensino específico de cada linguagem artística na educação básica, efetivado por professores com formação específica, é um avanço que demanda esforços no sentido de promover a formação dos profissionais para atuarem em cada linguagem. A formação inicial e a formação continuada em música têm um papel fundamental nesse sentido. Se a primeira inicia a profissionalização, a segunda alimenta as reflexões e ações sobre a prática pedagógica cotidiana propriamente dita.

Considerando as pesquisas e publicações acerca do ensino da arte e música na educação básica da cidade de João Pessoa e arredores, podemos afirmar que é grande o número de egressos do antigo curso de educação artística que trabalham nas escolas públicas municipais e estaduais desta localidade (PENNA, 2002; NÁDER, 2010; QUEIROZ; MARINHO, 2010; SANTOS, 2016). No entanto, novos desafios do mundo contemporâneo caracterizam os contextos escolares, como o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, características socioculturais de estudantes e localidades, além das condições de trabalho e demandas de sala de aula. Os Projetos Pedagógicos de 2005 e 2009 do curso de Licenciatura em Música da UFPB apresentam concepções de ensino da música nas escolas de educação básica mais consonantes com tais características, ou seja, o perfil profissional se aproxima mais do contexto prioritário de atuação que é a escola básica. Ainda assim, egressos de cursos mais atuais lidam com questões inesperadas ao ingressar na vida profissional, o que exige mais preparação para a atuação docente.

Podemos perceber, a partir das reflexões feitas até aqui, que o contexto da educação básica, regido pela legislação nacional, reflete diferentes momentos sociopolíticos do Brasil, e o ensino de arte tem sido alvo recorrente diante desses períodos. As concepções sobre educação musical e ensino de música na educação básica também dialogam nessa perspectiva. Além disso, a educação básica traz outra dimensão mais subjetiva e talvez mais difícil de mensurar. É a dimensão cultural dos bairros e comunidades onde se localizam as unidades escolares, a escola e seu entorno, numa

relação institucional direta com as pessoas que convivem e interagem fora e dentro do espaço escolar.

## 2.2 - Concepções contemporâneas de educação musical

A concepção contemporânea de educação musical contempla os mais distintos processos de ensino e aprendizagem da música no escopo de suas pesquisas científicas, seja em contextos formais, informais ou não formais: ensino de instrumento em escola especializada, transmissão musical nos folguedos da cultura popular, ensino conservatorial, práticas educativas musicais em igrejas, projetos sociais, organizações não governamentais, ensino superior, educação básica ou comunidades tradicionais. Ao mesmo tempo, como área de atuação profissional, abre-se um grande leque de oportunidades de inserção no mercado de trabalho para os egressos dos cursos de licenciatura em música. Ainda sobre as possíveis perspectivas científicas em educação musical, Souza (2001, p. 17) propunha à academia “refletir sobre a delimitação do campo da Educação Musical como ciência ou área do conhecimento” e apontava para “a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a educação musical entendida como prática social”. Para Arroyo (2002, p. 18-19), o termo Educação Musical “abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles”. Mais de uma década depois, Queiroz (2013) abre seu texto *Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade*, com a seguinte afirmação:

O termo educação musical representa atualmente um campo diversificado de estudos e de práticas de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissão de saberes musicais. Assim, essa área é entendida como uma complexa rede de interações que se constitui nos meandros da sociedade, tecendo fios que configuraram a música como expressão cultural (QUEIROZ, 2013, p. 95).

O ensino de música nas escolas brasileiras de educação básica tem passado por mudanças tanto nos aspectos de atuação profissional no mercado de trabalho como na produção científica, e tem sido estudado sob várias perspectivas da pesquisa em educação musical, abordando questões como atuação profissional, concepções e metodologias de ensino, música e sociedade, formação do professor, música e contemporaneidade, legislação nacional, música e cotidiano. As publicações científicas, congressos e encontros da área, mostram a tendência em considerar a educação musical

com conceitos amplos que contemplam os mais variados processos de ensino e aprendizagem da música, sua apropriação e transmissão, suas relações com e entre indivíduos e grupos sociais, ou seja, concepções abertas às condições contemporâneas do fenômeno pedagógico musical.

A educação básica é o contexto que promove a escolarização responsável pela formação de sujeitos capazes de viver no mundo nas várias dimensões da vida pessoal e social, ou seja, uma formação humana, cidadã, ética (RODRIGUES, 2001). Como diz a própria Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Mas a educação básica, que vive a mercê de interesses políticos, tem convivido com conflitos que afetam tanto as práticas docentes como as expectativas dos estudantes:

[...] de um lado, uma globalização de caráter centralizador, mercadológico, que formula e propõe ações para a adaptação dos cidadãos à atual configuração social – com todas as suas desigualdades – e, com isso, sustenta programas de qualificação para um mundo do trabalho em que há cada vez menos trabalho e cada vez mais indivíduos com qualificação e desempregados; de outro, como resistência e contragolpe, um cosmopolitismo que busca reafirmar valores da modernidade, com ênfase na solidariedade, na coletivização dos processos e na defesa dos direitos humanos, que defende programas de ação comunitária, republicana, gratuita, em uma perspectiva de respeito à diversidade sociocultural e, ao mesmo tempo, de estímulo à formação crítico-emancipatória dos cidadãos (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 39-40).

A música nesse contexto exerce um papel voltado para os últimos aspectos da citação acima mencionada: respeito à diversidade sociocultural e estímulo à formação crítico-emancipatória dos sujeitos. Assim, podemos refletir sobre a relação entre o ensino da música e os objetivos da educação básica,

Concebendo a escola como lugar privilegiado na mediação da cultura e a música como um veículo universal de expressão das culturas, o diálogo entre esse lugar de formação cultural, a escola, e esse importante saber humano, a música, se estabelece de forma natural. A escola está imbricada na ampla teia de significados que delinea a cultura como expressão humana, o que faz com que a presença da música nesse contexto flua a partir das interações mediadas pelos fios que compõem essa teia, haja vista a condição do fenômeno musical de

permear as relações dos indivíduos nos diferentes contextos sociais, inclusive nas instituições de ensino (QUEIROZ, 2013, p. 100-101).

Entre as disciplinas consolidadas no currículo escolar como matemática, português, ciências, física ou inglês, consolidadas na formação dos sujeitos em relação à preparação para vida social e profissional, a música ainda passa por um processo de afirmação, mas “tem-se reconhecido também a necessidade de novos rumos para a formação humana, ética e crítica do indivíduo, buscando-se o fortalecimento de campos emergentes que possam, no cenário da formação escolar, possibilitar um formação plena do sujeito” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 94). A música ocupa, assim, lugar importante nesse processo.

### **2.3 – Diversidade cultural estudantil e diversidade sociocultural dos contextos escolares**

Inseridas nos diversos contextos sociais, as unidades escolares encontram o desafio de lidar com a diversidade cultural estudantil (questões de gênero, religiosas, étnicas, econômicas, etc.), diversidade de profissionais, relação com as famílias e comunidades no dia a dia, durante todo o calendário letivo anual. Nesse cenário, Burnard et al. (2008) realizaram um estudo comparativo com quatro professores de música de quatro países diferentes, que lidavam com questões como vulnerabilidade social, grupos étnicos minoritários, escola com estudantes que falavam 25 línguas maternas diferentes, inclusão social etc. em seus contextos de atuação. Ela se referiu a esses contextos como “contextos desafiadores<sup>7</sup>” (BURNARD et al., 2008, p. 109), relatando e analisando as maneiras que os professores encontravam para trabalhar diante de suas demandas.

Se pensarmos no território brasileiro e suas dimensões continentais, podemos imaginar as diferenças culturais de acordo com as regiões do país, pelo menos diferenças gerais mais evidentes. Observando por região, encontraremos diferenças socioculturais entre os estados. Nessa lógica, cidades, bairros e localidades específicas podem apresentar características que influenciam no comportamento da comunidade escolar, no funcionamento da escola e consequentemente nas ações pedagógicas em música.

---

<sup>7</sup> “Challenging contexts” Tradução minha.

Escolas localizadas em contextos culturais onde predominam grupos sociais específicos, como vila de pescadores, presidiários, quilombolas, indígenas, entre outros grupos minoritários, são chamados por Luhning (2013) de contextos de “experiências de educação diferenciada”. A autora acredita que,

[...] devemos tratar a educação musical como vivência diferenciada que leva em conta as características de regiões, cidades e até bairros: pois, o educador de uma escola pública em um bairro periférico de uma das metrópoles brasileiras nordestinas certamente encontrará outros desafios do que o colega que está em uma pequena cidade do interior do centro-oeste ou, então, aquele outro que está atuando em uma escola particular da classe mais alta na região sudeste (LUHNING, 2013, p. 30 – 31, grifo meu).

Nesses contextos de “experiências de educação diferenciada”, os conteúdos e ações pedagógicas exercem um papel fundamental na construção, transformação e manutenção da cultura específica da localidade. Tais condições exigem das gestões públicas, das gestões escolares e do educador musical a proposição de um currículo com conteúdos coerentes com cada realidade. A diversidade cultural manifesta-se tanto dentro da escola, entre estudantes e profissionais, como para além de seus muros, nas relações sociais com as pessoas que vivem em seus arredores. Pode parecer contraditório, mas nesse sentido, há um padrão nas escolas de educação básica, e esse padrão é justamente a diversidade. A presença da diversidade cultural no universo escolar é evidenciada por Queiroz:

Diversidade no sentido pleno englobando distintas metodologias e práticas pedagógicas, múltiplas etnias, diversificadas expressões de sexualidade, facilidades e dificuldades diferentes de aprendizagem, entre muitos outros aspectos. Todas essas diversidades se inter-relacionam na configuração da diversidade musical, estabelecendo uma multiplicidade de representações da música na sociedade e, consequentemente, na escola (QUEIROZ, 2013, p. 106).

Qualquer conteúdo, qualquer área do currículo escolar está sujeita a professores que fazem uso de metodologias tradicionais ou inovadoras. Os contextos socioculturais das escolas – com sua diversidade cultural e problemas sociais – influenciam todas as disciplinas. O comportamento estudantil, a estrutura, equipamentos e tantos outros aspectos que definem as condições de trabalho, apresentam-se para a educação regular no Brasil de maneira geral para as disciplinas escolares. No entanto, as concepções contemporâneas do ensino de música apontam para a realização de atividades metodológicas que envolvam de maneira ativa a

participação dos estudantes em atividades de execução, criação e apreciação musicais. Este envolvimento ativo diferencia a música das demais disciplinas escolares<sup>8</sup>. Fazer música implica em gerar sons, movimentar-se em sala implica na adequação dos espaços, ou seja, na reorganização das salas de aula que tradicionalmente são cheias de cadeiras enfileiradas. Essas características diferenciam os espaços de atuação dos professores de música, pois, como afirma Penna (2013, p. 61), “O ensino de música na educação básica apresenta condições distintas da escola de música especializada, quanto ao tamanho das turmas, recursos e instalações disponíveis, etc.”.

Assim, é provável que a “sonoridade” produzida nas aulas de música incomodará as aulas das outras áreas, e as condutas dos estudantes durante as atividades práticas também podem interferir no espaço escolar. Discutindo alguns desses aspectos, Silva (2013) afirma que:

Entre as dissertações, teses e artigos em periódicos, há um consenso em relação à particularidade das aulas de música quanto às demais disciplinas no sentido de indicar que há desafios referentes à gestão de classe que educadores de outras áreas tendem a não enfrentar. (SILVA, 2013, p.70).

Somam-se a essa característica as condições de trabalho e as relações humanas entre toda a comunidade escolar, ou seja, estrutura física da unidade escolar, equipamentos disponíveis, livros e materiais didáticos em geral, contexto sociocultural da comunidade, relações interpessoais e tantos outros fatores convidam e desafiam cotidianamente os profissionais da educação a refletirem sobre suas práticas educativas. No entanto, ambientes desfavoráveis desmotivam qualquer profissional a refletir e propor novas ações pedagógicas, problema que afeta professores de todas as áreas. A respeito destes desafios educacionais, Castro e Amorim (2015) estabelecem relação entre os efeitos negativos destes problemas e suas consequências na postura dos professores que, desacreditados, sujeitam-se a atividades de formação continuada passageiras que não dialogam nem contribuem para a promoção de possíveis transformações e melhorias na educação:

Sabemos o quanto as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil dificultam quer a prática da reflexão sobre suas práticas, quer a sua reelaboração. Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da

---

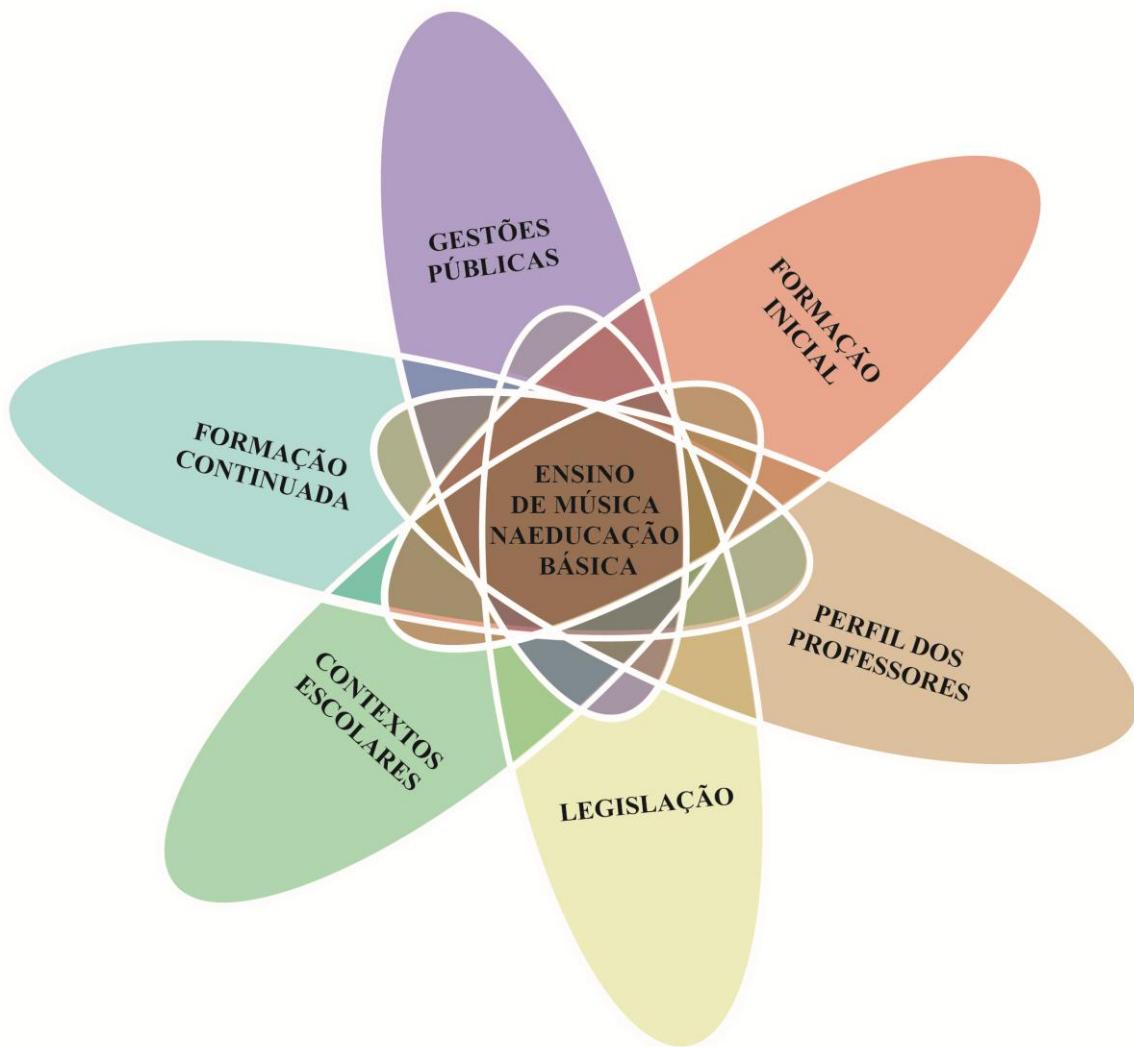
<sup>8</sup> Nesse sentido, a disciplina escolar que se aproxima da música e das outras linguagens artísticas é a educação física.

pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 52).

Considerando as características do ensino da arte na educação básica brasileira ao longo do tempo – legislação, currículos das licenciaturas, organização dos sistemas educacionais, diversidade sociocultural dos contextos escolares e condições de trabalho – o ensino de música, enquanto linguagem específica avançou em relação à sua legislação, principalmente com diretrizes próprias para sua operacionalização.

Todos os aspectos apresentados neste capítulo compõem dimensões que interagem e constituem a educação básica. Nesse sentido, arrisco-me a sugerir uma imagem que possibilite a visualização das interações e interseções de cada dimensão da educação básica, Figura 1 apresentada a seguir:

**FIGURA 1 – INTERAÇÕES ENTRE ALGUMAS DIMENSÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



FONTE: O autor (2018)

Direcionando o assunto para o foco na rede pública municipal de educação de João Pessoa, podemos afirmar que esta cidade tem apresentado avanços referentes à estrutura do curso superior de Licenciatura em Música da UFPB e também aos concursos para preenchimento de vagas específicas para professores de música. A formação continuada para professores de música atuantes na educação básica desta rede é um dos elementos que constitui a trama de desafios e conquistas da área.

Tais características me levaram a tratar o tema numa perspectiva ampla, que contemplasse traços que definem o ensino de música na educação básica da capital paraibana, seu panorama e diversidade cultural dos contextos, e a formação continuada a partir da percepção e atuação dos professores de música.

## Capítulo 3 - METODOLOGIA

### 3.1 – Abordagem: pesquisa quantitativa

Esta pesquisa abrange dimensões relativas ao ensino de música numa rede municipal de educação e, ao mesmo tempo, percepções pessoais de sujeitos sobre um dos inúmeros aspectos desta realidade: a formação continuada para professores de música da educação básica. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em consonância com a questão central, que é *Como os professores de música do Ensino Fundamental e EJA, da rede pública municipal de João Pessoa, percebem a formação continuada em relação às demandas de suas salas de aula?* Também estão em compasso com os objetivos desta investigação, sendo o principal investigar como os professores de música percebem a formação continuada em relação às demandas de sala de aula do Ensino Fundamental, na rede pública da cidade de João Pessoa. Diante desta proposta, o trabalho fez uso da abordagem quantitativa de pesquisa.

Os levantamentos quantitativos podem abrir um leque de opções para novas pesquisas, pois têm uma grande abrangência em relação aos diversos temas da área. Um *survey* sobre uma determinada rede de educação, por exemplo, pode trazer à tona inúmeras questões sobre práticas de ensino, gestão escolar, currículo, avaliação, diversidade cultural, inclusão etc., pode ser usado para mapear, fazer levantamentos sobre contextos e apresentar panoramas sobre a efetivação do ensino da música e a implementação de leis vigentes, possibilitando outras investigações sobre os resultados encontrados.

Pelas minhas experiências enquanto bolsista de um projeto de pesquisa quantitativa sobre ensino de arte na educação básica durante a graduação, e como professor de música efetivo da rede pública municipal de João Pessoa desde o ano de 2009, trago questionamentos, visões e familiaridade com o tema aqui estudado, o que reflete diretamente sobre as concepções, foco, decisões e interpretações ocorridas durante todo o processo investigativo. Nessa direção, o enfoque da pesquisa “reflete a visão de mundo do pesquisador, que está implícita nas questões que ele formula, nos objetivos e delimitações que estabelece” (FREIRE, 2010, p. 14).

Esta pesquisa demonstrou aspectos que indicaram o uso de um método que proporcionasse uma visão global sobre o universo estudado, abarcando ao mesmo tempo a amplitude de características e o foco exigido pela questão da investigação.

Assim, foi adotada uma abordagem quantitativa de pesquisa, sendo realizado um levantamento, utilizando-se o método *survey* para obter informações sobre diversos aspectos acerca da situação do ensino de música na rede pública municipal de João Pessoa no ano de 2017, como o perfil do corpo docente da área, as demandas de sala de aula e das escolas e a formação continuada em música frente a essas demandas. Como os dados foram coletados num momento específico, o *survey* é considerado interseccional<sup>9</sup>.

A pesquisa *survey* possibilita a descrição numérica de dados e “é adequada quando [...] o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente” (FREITAS et al., 2000, p. 105-106). Através da aplicação do método *survey*, o ensino de música na educação básica pode ser diagnosticado sob inúmeras perspectivas, apresentando resultados consistentes a partir de informações claras acerca do ensino de música na educação básica. Além disso, pode fundamentar argumentos de professores atuantes, estudiosos, pesquisadores e instituições da área junto às gestões públicas na efetivação do que é determinado por lei, para o crescimento e fortalecimento da educação musical no Brasil e, sobretudo, na melhoria da qualidade da educação pública. O *survey* foi realizado em formato de censo, pois todo o público-alvo foi procurado.

O campo de pesquisa foi delimitado de acordo com a demanda de tempo e recursos disponíveis para a realização de um mestrado, com atenção especial aos prazos. Diante destas condições, foi delimitado para esta investigação o universo das escolas municipais da cidade de João Pessoa que atendem ao ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), níveis de ensino onde devem atuar os professores de música oriundos dos dois concursos realizados em João Pessoa com vagas específicas para a área de música em 2007 e 2013.

São necessários cuidados para assegurar a adequação de quem vai participar da pesquisa, como por exemplo, “definir objetivamente os critérios de elegibilidade dos respondentes, ou seja, quais as condições que definem se uma pessoa pode ou não participar” (FREITAS et al., 2000, p. 106). Assim, os critérios estabelecidos para a participação dos sujeitos na pesquisa foram: ser professor de música, do componente ensino da arte em turmas do ensino fundamental e EJA, além de estar em sala de aula atuando efetivamente durante o período de coleta de dados – que ocorreu de 26 de setembro a 18 de novembro de 2017 – feita através da aplicação dos questionários. O

---

<sup>9</sup> *Cross-sectional* (BABBIE, 1999, p. 101).

primeiro desafio, então, foi descobrir quantos eram os professores de música, efetivos ou prestadores de serviço, em que escolas atuavam tais professores nas turmas do ensino fundamental e EJA, como localizá-los e aplicar os questionários.

### **3.2 - Localização dos professores e elaboração do instrumento de coleta**

O levantamento dos professores de música responsáveis pelo componente curricular ensino da arte que atuavam no ensino fundamental e EJA foi realizado inicialmente através do reconhecimento da quantidade, localização e contato das escolas que compõem a rede pública municipal de educação de João Pessoa. Estas informações estão presentes no *website* oficial da prefeitura de João Pessoa, no qual a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) disponibiliza uma lista com todas as unidades escolares da cidade. Com essa lista comecei a fazer contatos telefônicos e visitar algumas escolas, perguntando aos dirigentes, ou outros funcionários, se havia professores de música responsáveis pelo ensino da arte em anos do ensino fundamental<sup>10</sup>. Além disso, foi solicitada através de requerimento protocolado junto à SEDEC (APÊNDICE A e ANEXO A), a relação de professores de arte/música, mas as pessoas responsáveis pelos setores de recursos humanos declararam que não havia uma relação de professores como a que foi solicitada por mim.

Iniciar o trabalho de campo exigiu contatos com pessoas que faziam parte do meio a ser investigado. Nesse momento inicial, foi da máxima importância o fato de eu ser professor desta rede e ter conhecido, além de colegas professores, pessoas ligadas tanto à gestão pública como às direções das escolas durante minha atuação docente.

[...] pessoas que, pela posição que ocupam ou conhecimento que detêm do local estudado, podem auxiliar no mapeamento do campo e das pessoas-chave para o estudo e, quando possível, intermediar contatos para facilitar a entrada no campo (ZAGO, 2003, p. 293).

Recorri então, a colegas da SEDEC, que me orientaram sobre quais seriam os setores onde eu poderia conseguir a relação de professores de música. Assim, cheguei à Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC), setor responsável pelo censo realizado periodicamente junto às escolas, mapeando todos os professores e funcionários em atividade. A busca pelos professores começou em junho de 2017,

---

<sup>10</sup> Predomina o uso do termo “professor de Arte” na fala das direções e funcionários das escolas e na SEDEC. A especificação de cada área artística ainda mostrou-se confusa quando eu perguntava sobre os “professores de Música”.

quando solicitei à DTIC a lista de professores de música atuantes no ensino fundamental, apresentando o número do processo gerado pelo protocolo do requerimento. Dias depois obtive retorno: recebi via e-mail uma lista com todos os professores de arte que estavam atuando na rede em 2017. Mesmo sem ser uma lista específica de professores de música, mas de professores de arte de todas as quatro modalidades (música, artes cênicas, artes visuais e dança), este documento contribuiu para localizar os professores de música, sujeitos desta investigação, já que apresentava nomes de professores e as escolas onde trabalhavam.

Da mesma maneira, com o número do requerimento protocolado, consegui uma relação dos professores de arte participantes da formação continuada do ano de 2014 em outro setor da SEDEC. Embora essa lista estivesse desatualizada, ela foi de grande utilidade uma vez que continha a descrição da área artística específica da formação inicial de cada professor e o número do telefone dos mesmos. Vários professores foram localizados a partir desta lista.

Paralelamente à busca junto à SEDEC, iniciei contatos pessoais, presenciais e por telefone com colegas mais próximos, explicando minha pesquisa e o processo de localização de todos os colegas professores de música da rede, visando o levantamento quantitativo preciso deste dado e a aplicação do questionário junto aos mesmos. Neste momento, um colega informou que havia um grupo de *whatsapp* dos professores participantes da formação continuada e me perguntou se eu gostaria de ser adicionado ao referido grupo das redes sociais<sup>11</sup>. Obviamente respondi que sim. Este recurso contribuiu de forma expressiva, pois havia 30 professores adicionados no grupo. Embora alguns ainda participassem do grupo, trabalharam em anos anteriores como prestadores de serviço e tinham saído da rede, outros atuavam na educação infantil, mas a maioria atuava no ensino fundamental e foram convidados a participar da pesquisa.

Outro fato que colaborou para a localização dos professores foi que, durante o período de coleta de dados, a formação continuada oferecida pela prefeitura de João Pessoa foi iniciada. Assim, foi possível encontrar professores que ainda não tinham sido localizados. O processo de localização dos professores, iniciado em junho de 2017, aconteceu durante todo o decorrer da coleta de dados. À medida em que os questionários eram aplicados, eu perguntava se o professor respondente sabia da presença de outros professores na rede. Em cada saída para aplicar questionário,

---

<sup>11</sup> Este grupo tinha sido criado em 2016, no período em que eu já estava cursando o mestrado e havia sido dispensado da formação continuada da PMJP devido à pós-graduação.

aproveitava meu deslocamento para visitar outras escolas na região da cidade onde eu estivesse.

A localização geral dos professores de música, portanto, foi feita de várias maneiras: através do *website* oficial – lista de escolas – da PMJP; através de documentos – listas de professores – da SEDEC; por contato presencial, telefônico e via *whatsapp* com colegas professores, contato por telefone e visitas às escolas, além de contato presencial com os professores durante os primeiros dias das atividades da formação continuada oferecida pela PMJP em 2017.

Aos poucos, o levantamento proposto foi tomando forma e apresentando os contornos de seus limites, ou seja, o número de professores de música atuantes nas 94 escolas da rede municipal de educação de João Pessoa foi revelado: 35.

### **3.3 - Coleta e tratamento dos dados**

O instrumento de coleta de dados foi o questionário (APÊNDICE B), elaborado com vistas a revelar informações sobre o perfil dos professores de música, sobre como os professores de música percebem as demandas de atuação e sobre suas opiniões acerca da formação continuada frente a tal realidade. Este instrumento mostrou-se adequado para investigar aspectos da população de professores de música atuantes na rede municipal de João Pessoa. “Questionários são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação” (MARCHESAN; RAMOS, 2012, p. 452).

São muitos os cuidados necessários na elaboração de um questionário que funcione a serviço do alcance dos objetivos da pesquisa, que vão desde a formulação das perguntas até a preparação dos dados obtidos para o devido tratamento e análise. A clareza e a ordem das perguntas, os tópicos, a definição de questões abertas e seus espaços para resposta, questões fechadas e suas opções possíveis para escolha do respondente, termos, duração da aplicação etc. são aspectos que exigem atenção rigorosa.

A tendência em subestimar a complexidade que pode envolver a elaboração de um questionário e a definição de uma amostra adequadas ao problema de pesquisa, assim como minimizar cuidados preparatórios para a condução de uma entrevista – de forma articulada aos interesses da investigação – é provavelmente uma das principais razões do “fascínio” exercido sobre pesquisadores menos experientes

e outros com maior experiência, porém, menos cuidadosos com a produção de seus resultados (BRANDÃO, 2002, p. 38).

Pensando nisso, Marchesan e Ramos (2012) propuseram um *check list* contendo uma “listagem de aspectos a serem considerados na elaboração e análise de questionários voltados para coletar dados [...]” (MARCHESAN; RAMOS, 2012, p. 457). Entre vários pontos, cito um referente à apresentação do questionário e sua clareza na comunicação com o respondente: “[...] as instruções presentes num questionário devem ser suficientemente claras para: introduzir e explicar como responder; para indicar quantas respostas são aceitáveis; para indicar se os respondentes devem responder sozinhos etc.” (MARCHESAN; RAMOS, 2012, p. 455-456).

A organização das perguntas foi feita por partes correspondentes aos objetivos propostos, sendo composto por alguns tópicos que agrupavam conteúdos comuns: dados de identificação; informações sobre a formação inicial/acadêmica; condições gerais dos contextos de atuação; diversidade cultural estudantil e opiniões sobre formação continuada em música.

Questionários e entrevistas precisam ancorar-se em categorias; quando bem definidos, asseguram a consistência dos “dados” e potencializam a densidade da análise e interpretação dos mesmos. Poderíamos defini-las operacionalmente como vocábulos ou expressões que funcionam como uma espécie de ímã agregador de informações: *conceitos síntese*. Assim, na definição das partes do questionário ou roteiro de entrevista, as categorias permitem estabelecer uma coerência entre as questões (BRANDÃO, 2002, p. 39, grifo da autora).

Uma das dificuldades encontradas durante a elaboração do questionário foi a necessidade de reduzir o número de perguntas diante de um contexto tão amplo que é o ensino de música na educação básica, pois caso fosse muito extenso, o questionário poderia cansar os respondentes. Por outro lado, é necessário abordar os conteúdos propostos de maneira clara e direta.

O questionário foi constituído por questões objetivas com opções para marcar, havendo também questões abertas e espaços reservados para comentários por parte dos respondentes. Para caracterizar as interpretações dos professores de música sobre a formação continuada frente à realidade de atuação, o questionário trouxe por um lado, o panorama geral sobre o ensino de música na rede municipal de João Pessoa, por outro, dados provenientes dos comentários e respostas redigidas pelos professores.

Nas questões referentes às percepções dos professores acerca da formação continuada, aos contextos socioculturais e atividades artísticas do entorno das escolas, à relação entre os contextos e a escola e às demandas de sala de aula, havia indicações como “descreva”, “Gostaria de fazer sugestões?”, “Se desejar, comente”, “Por favor, descreva a característica e a relação com a escola”. Assim, os professores podiam expressar livremente suas percepções acerca de cada tópico.

Após a elaboração inicial do questionário, foi realizada sua aplicação em um teste-piloto durante o mês de agosto de 2017 junto a quatro professores da rede pública de João Pessoa que estavam afastados de sala de aula. Este grupo, que não pertencia aos sujeitos da pesquisa, contribuiu expressivamente para os ajustes necessários do questionário, pois eram pessoas que conheciam a realidade investigada diretamente, já que em outros momentos exerceram e podem voltar a exercer suas funções em sala. Nesse sentido, outra indicação do trabalho de Marchesan e Ramos (2012) é que “Através do pré-teste, o pesquisador pode avaliar a provável exatidão e coerência das respostas. Este deve ser aplicado utilizando-se uma amostra de respondentes com características semelhantes às dos futuros sujeitos” (MARCHESAN; RAMOS, 2012, p. 456).

Atento às diversas sugestões que surgiram durante a aplicação do questionário piloto, os devidos ajustes foram feitos e deu-se início a aplicação efetiva da coleta de dados. Os questionários foram aplicados em lugares diferentes de maneira presencial e também via *e-mail*. No contato estabelecido com cada professor, este definia o local, o dia e horário para os encontros, de modo a realizar a aplicação de acordo com a disponibilidade de tempo e locomoção dos respondentes. Também eram consultados sobre a minha presença enquanto pesquisador durante o preenchimento dos questionários. Todos os participantes declaravam não haver problemas com a minha presença, e em alguns casos, até seria bom, caso surgisse alguma dúvida<sup>12</sup>.

A utilização de instrumentos quantitativos de coleta e análise de dados apresentou um levantamento com inúmeras informações acerca do ensino de música nas escolas públicas da rede municipal de João Pessoa, mostrando a quantidade de professores atuantes no ensino fundamental e EJA, o perfil destes profissionais, o tempo de atuação na referida rede, vínculo empregatício, participação em atividades de

---

<sup>12</sup> A pergunta de 13 fez parte do questionário porque havia a intenção de realização de uma segunda etapa da pesquisa. No entanto esta segunda etapa não foi realizada.

formação continuada e suas opiniões acerca das mesmas, além de revelar também aspectos socioculturais de seus contextos escolares.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram organizados para tabulação num *software* de estatística, quando são lançados em forma de números que correspondem às opções das respostas das questões objetivas. Para a tabulação das respostas das questões abertas, é necessário agrupar as respostas com características comuns, preparando-as assim para a tabulação numérica. A respeito desse procedimento, Laville e Dione (1999, p. 199) afirmam que “os dados precisam ser adequadamente preparados para que a análise estatística seja efetuada”. Nesse sentido, “Os dados obtidos com a realização da *survey* devem ser analisados por meio de ferramental estatístico para a obtenção das informações desejadas” (FREITAS, 2000, p. 109).

Os dados foram lançados no *software Statistical Package Social Science – SPSS* para o devido tratamento estatístico, possibilitando uma descrição quantitativa por meio de tabelas e textos dos resultados levantados, caracterizando o perfil do corpo docente, opiniões dos professores sobre a formação continuada e aspectos das realidades culturais e condições de trabalho nas escolas onde atuam.

As questões e espaços abertos visaram à obtenção de informações subjetivas, permitiram que os participantes expressassem verbalmente suas ideias, elaborando suas linhas de pensamento e argumentos sobre o tema, numa relação de confiança que deve ser construída pelo pesquisador com os participantes desde os primeiros contatos, durante a realização e também após a coleta das informações. Neste sentido, Zago (2003, p. 302) chama atenção para este aspecto e afirma que “O grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação”. Foi possível perceber durante as aplicações dos questionários, que alguns professores ficaram receosos em expressar suas opiniões abertamente, já que, mesmo indiretamente, referiam-se a aspectos da administração pública ao qual são subordinados. Dependendo do vínculo empregatício – se prestador de serviço, servidor efetivo ou se ainda estiver no estágio probatório – o receio pode influenciar nas respostas. Creio que, por ser colega e conhecer a maioria dos professores de música da rede de João Pessoa, este problema foi minimizado.

Algumas respostas que correspondiam às questões de maior interesse da pesquisa, ou seja, que estavam ligados diretamente à questão central e aos objetivos deste trabalho foram analisadas e categorizadas para receber o tratamento estatístico, e

também foram transcritas integralmente na análise dos dados, contribuindo para a clareza dos resultados publicados. “O relatório da pesquisa procura facilitar a transferência dos resultados às experiências dos leitores. A descrição detalhada ajuda os leitores na construção de suas próprias interpretações, assim como no reconhecimento da subjetividade” (BRESLER, 2007, p. 12). Assim, as respostas escritas foram copiadas o mais próximo possível da maneira como os sujeitos se expressaram, no entanto, houve alguns ajustes quando necessário para que o leitor consiga entender e perceber com clareza os detalhes das declarações. Ao mesmo tempo, a descrição e exposição do que foi coletado visa à confiabilidade da pesquisa. Neste sentido, Silverman (2009, p. 249) evidencia o rigor metodológico fundamental no processo de organização e análise dos dados. “Todos os relatórios de pesquisa devem encontrar uma maneira de fundir os extratos dos dados com os achados da pesquisa para alegar credibilidade”.

### **3.4 – Pesquisa documental e procedimento ético**

Um dos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho foi a pesquisa documental. O termo “documento” tem sido definido de maneiras similares para se referir a fontes que contém dados sobre determinados assuntos.

“Documento” é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico, por um ser humano. A pesquisa pode envolver a análise de fotografias, filmes, vídeos, slides e outras fontes não-escritas, todas podendo ser classificadas como documentos, mas o tipo mais comum em pesquisa educacional são as fontes impressas ou manuscritas [...] (BELL, 2008, p. 109).

No mesmo sentido, Laville e Dionne (1999)<sup>13</sup> referem-se às fontes documentais da seguinte maneira:

Entre as fontes impressas distinguem-se vários tipos de documentos, desde as *publicações de organismos* que definem orientações, enunciam políticas, expõe projetos, prestam conta de realizações [...]. Passando por diversos tipos de *dossiês* que apresentam dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas etc. [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166, grifo do original).

---

<sup>13</sup> É possível interpretar que Laville e Dionne (1999) usam o termo “fontes impressas” referindo-se a documentos em papel, impressos ou manuscritos, devido às condições da época, quando não havia ainda tanta disponibilidade de acesso a documentos oficiais através da internet. Também é importante ressaltar que o termo “impressas” pode se referir a diversos documentos, como fotografias e desenhos, por exemplo, e não apenas a documentos escritos. Pode ter havido ainda, um problema de tradução.

Neste momento da pesquisa, procurei documentos específicos referentes à formação continuada oferecida pela PMJP, como editais públicos, propostas de atividades e conteúdos, enfim, qualquer documento que trouxesse informações relativas ao tema deste estudo. A Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) conduz os rumos da educação pública municipal nos níveis infantil e básico, através de sua Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), instância oficial que:

Integra o sistema municipal de ensino de João Pessoa, instituído pela Lei nº 8.996/99, tendo como objetivo organizar, executar, manter, orientar, coordenar, controlar as atividades do poder público, ligadas à educação municipal, consubstanciadas no Plano Municipal de Educação, velando pela observância da legislação educacional, das deliberações das Conferência Municipal de Educação e das decisões dos Conselhos Municipais ligadas à Educação (PREFEITURA DE JOÃO PESSOA).

A busca por documentos acerca da formação continuada oferecida pela PMJP aos profissionais da educação da rede municipal de ensino começou pelo *website* oficial da prefeitura, que disponibiliza informações gerais sobre o funcionamento SEDEC e informações específicas de assuntos variados, entre eles a formação continuada<sup>14</sup>. Havia, até o momento da realização desta pesquisa, uma grande disponibilidade de documentos para livre acesso de qualquer pessoa através dos portais oficiais das gestões públicas, como ofícios circulares, editais, listas de escolas e CREIs, órgãos, organogramas etc.. Para Bell (2008), *websites* ou outros materiais da internet são documentos primários “produzidos pelos sistemas governamentais (local ou central) e a partir do funcionamento cotidiano do sistema educacional” (BELL, 2008, p. 110-111). Em resumo, a característica principal de documentos originados das fontes primárias é o fato de que não receberam tratamento analítico. “As fontes primárias são os dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06).

Em seguida, os semanários oficiais do município foram consultados, pois as instituições realizadoras da formação continuada passavam por processos licitatórios até serem contratadas pela prefeitura para executar os serviços descritos nos editais públicos. Segundo Géglion (2015), a PMJP estabeleceu este processo “A partir do ano de 2008, com a mudança na administração da secretaria, houve alteração no processo de

<sup>14</sup> Vale esclarecer que até o fim da coleta de dados, o *website* oficial da PMJP disponibilizava apenas informações gerais sobre a formação continuada do ano de 2013.

contratação e a seleção passou a ocorrer a partir das candidaturas feitas por meio de regras estabelecidas em editais” (GÉGLIO, 2015, p. 239-240). Os editais de licitação a que tive acesso nos semanários oficiais não traziam o projeto da formação continuada da PMJP com as propostas de objetivos, conteúdos, atividades, carga horária, turmas, cargos e disciplinas etc.<sup>15</sup>.

Durante este processo de busca por informações no *website* oficial da PMJP, consegui um arquivo contendo as regras para inscrição e participação na formação continuada do ano de 2013. Já no grupo de *whatsapp* dos professores participantes da formação continuada, obtive o ofício circular com orientações aos profissionais da educação<sup>16</sup> – constando a instituição promotora da formação continuada, o local, período e horário das atividades e cronograma de execução do curso – elaborado pela Diretoria de Gestão Curricular (DGC) e aprovado pela SEDEC e datado de 17 de outubro de 2017.

Diante da inexistência de informações disponíveis publicamente sobre as propostas pedagógicas da formação continuada da PMJP, solicitei, via protocolo (APÊNDICE C e ANEXO B), cópias dos documentos oficiais que norteavam a formação continuada dos profissionais da educação da rede, buscando dados como o período de realização e a carga horária destinada a esta formação, número de professores de música participantes da formação, conteúdos, atividades e os objetivos da formação continuada. Solicitei os projetos referentes aos anos de 2009 até 2017<sup>17</sup>.

Através do requerimento, acompanhei o processo na SEDEC e fiz contato com a Diretoria de Gestão Curricular (DGC), setor para onde o pedido tinha sido encaminhado depois de protocolado. A DGC é responsável pela elaboração do projeto de formação continuada, estabelecendo calendário, carga horária, turmas, conteúdos, objetivos etc. Na primeira visita, as funcionárias da DGC explicaram que precisariam de alguns dias para localizar e organizar o material que foi solicitado. Após poucas semanas, telefonemas e outras visitas, recebi cópias dos projetos da formação continuada dos anos de 2014 até 2017. Neste momento, percebi que não adiantaria insistir na busca pelos documentos dos anos anteriores, já que as funcionárias disseram

---

<sup>15</sup> Segundo funcionárias da SEDEC, os editais de licitação continham informações contábeis e jurídicas. As exigências e propostas pedagógicas elaboradas na SEDEC eram divulgadas apenas para as instituições concorrentes.

<sup>16</sup> Segundo ofício circular 65/17 da DGC, o termo Profissionais da Educação é usado para se referir aos seguintes cargos: Professores readaptados, especialistas (supervisor e orientador escolar, psicólogos e assistentes sociais), coordenadores de CREIs e Gestores de EMEIs, Gestores Escolares e Professores tutores.

<sup>17</sup> A partir do ano de 2009, um ano após a Lei 11.769/2008.

que não haveria como conseguir e só dispunham daqueles cujas cópias estavam me entregando.

Com o número de protocolo do mesmo requerimento, fui a outro setor da SEDEC, onde consegui cópias dos planos de curso específicos da formação continuada em Artes dos anos de 2009, 2011 e 2012. Também fui informado que estes seriam os únicos documentos disponibilizados, então finalizei a busca por documentos na SEDEC neste instante.

Para resumir, listo abaixo os documentos oficiais da SEDEC/PMJP que consegui, referentes à formação continuada da qual os professores de música sujeitos desta investigação participaram. Especifico o ano, o tipo e a origem do documento:

2009, 2011 e 2012 – Planos de curso para professores de Arte (SEDEC);

2013 – Regras para participação na formação continuada (*website PMJP*);

2014 até 2017 – Editais de formação continuada para os profissionais da educação do município de João Pessoa (SEDEC);

2017 – Ofício circular 65/17 (grupo de *whatsapp* dos professores).

Sobre o procedimento ético da investigação, todos os professores que participaram deste trabalho, respondendo os questionários e as entrevistas, receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), onde foram apresentadas informações sobre a pesquisa e seus objetivos, deixando de forma clara que a participação dos mesmos seria voluntária e que teriam a garantia do anonimato, além de informações sobre o pesquisador, a orientadora e a instituição onde a pós-graduação estava sendo realizada.

Manter o anonimato dos sujeitos de uma pesquisa nem sempre é possível, e em certos casos pode até ser indesejado por alguns grupos ou participantes. Embora seja notório que a maioria das pesquisas não utilize nomes próprios para se referir a pessoas, grupos e instituições que participaram de alguma maneira da pesquisa, este aspecto está sujeito a exceções. Também pode haver casos em que certa característica da pessoa participante seja tão forte, que se mencionada no relatório divulgado poderá levar à revelação de sua identidade facilmente. Assim, cada pessoa, grupo ou instituição requer atenção e encaminhamentos específicos por parte do pesquisador.

Sobre esses aspectos do anonimato ou não dos participantes de uma pesquisa, ocorreu uma situação inesperada durante a coleta de dados, que destaco aqui com o intuito de chamar a atenção dos pesquisadores, sobretudo os menos experientes. Trata-se da aplicação do questionário a um professor com deficiência visual. Reconheço que

fui pego de surpresa ao saber de que havia um professor de música nesta condição atuando na rede de João Pessoa e assumo a falha em não ter transscrito o termo de consentimento e o questionário para a linguagem braile. Tive que ler o termo e o questionário para o professor, o que me causou um pouco de constrangimento ao me dar conta de não ter me preparado antes. Ao final, conversei abertamente com o professor sobre minha falha e o mesmo declarou que não havia problemas por ele, que as pessoas em geral, assim como eu, não estão acostumadas a fazer isto. Citou o caso de outra pesquisa de que participou e que a pesquisadora transcreveu para o braile apenas o termo de consentimento, mas não o questionário. Ele ainda disse que é um processo de aprendizagem para todo mundo. Ao final, cumprimentamo-nos cordialmente e fui embora.

Só após passar por esta situação conheci um setor na UFPB, o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que dispõe de serviço de transcrição de textos para a linguagem braile. Em relação ao seu anonimato, o professor disse que não havia problema que eu utilizasse o termo “deficiente visual” no texto deste trabalho. Enviei uma solicitação por *e-mail* e ele respondeu, autorizando o uso deste termo, que, por se tratar de um traço tão particular, pode caracterizá-lo a ponto de permitir sua identificação.

Com todo o processo de construção e execução metodológica descrito, bem como as dimensões do ensino da música na educação básica e os conceitos sobre formação continuada em música expostos, o quarto capítulo é o analítico, e discute as informações apontadas pelos dados coletados, dialogando com a bibliografia e sinalizando as conclusões a partir das reflexões apresentadas.

## Capítulo 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Todos os dados apresentados correspondem à situação do ensino de música nas 94 escolas em funcionamento<sup>18</sup> que atendiam aos níveis fundamental e educação de jovens e adultos (EJA)<sup>19</sup> na rede pública municipal de João Pessoa durante o período de coleta dos dados da pesquisa, de 26 de setembro a 18 de novembro de 2017. Todas as tabelas foram elaboradas pelo autor a partir dos dados coletados e extraídas através do *software SPSS*, como explicitado no capítulo metodológico.

### 4.1 – Panorama geral: escolas e professores de música

Foram encontrados ao todo, 44 professores de música na rede de João Pessoa, mas no período da pesquisa havia nove professores afastados da sala de aula por motivos diversos, como estar ocupando cargo em direção escolar, estar de licença para tratamento de saúde, realização de curso de Pós-Graduação ou outros assuntos particulares. Atuando efetivamente em sala de aula como professor de música, foram encontrados 35 professores em turmas do ensino fundamental e EJA. Apenas um professor não respondeu ao questionário, como mostra a Tabela 1. O professor foi encontrado, no entanto não quis participar da pesquisa, e por iniciativa própria, justificou sua decisão porque estava resolvendo assuntos particulares e não dispunha de tempo.

**Tabela 1: Número de professores que responderam ao questionário**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Responderam	34	97,1%
Não respondeu	01	2,9%
Total	35	100%

FONTE: O autor (2018)

Entre os 34 professores respondentes, 27 são concursados, sendo que 11 oriundos do concurso do ano de 2007, 15 do concurso de 2013 e um professor que ingressou através de concurso em 1993. Dos 34 professores, sete são vinculados à PMJP como prestadores de serviço. Todos os candidatos aprovados dentro do número de vagas dos concursos foram convocados, havendo inclusive, casos de professores que

<sup>18</sup> No período da coleta de dados, o prédio de uma escola havia sido inaugurado pela prefeitura, mas ainda não estava em funcionamento. Assim, não fez parte desse total de escolas.

<sup>19</sup> Algumas destas escolas também têm educação infantil.

foram chamados além do número de vagas, após moverem processo judicial requerendo suas convocações por parte da PMJP. Também houve casos de professores que pediram exoneração, no entanto, essas informações não foram consideradas importantes para este trabalho, portanto, não foram investigadas.

Não foi encontrada outra pesquisa que traga dados numéricos acerca do mesmo contexto e com os mesmos sujeitos da investigação aqui apresentada. No entanto, Penna (2002) e Santos (2016) realizaram trabalhos semelhantes e, embora a delimitação do universo desta pesquisa não tenha sido a mesma dos estudos mencionados, as investigações levantaram informações que podem ser comparadas e servir como referência que indique os avanços no ensino de arte na rede pública de educação de João Pessoa. A pesquisa de Penna (2002) abrangeu escolas públicas municipais e estaduais da região metropolitana de João Pessoa e teve os professores de Arte como sujeitos. Já Santos (2016) delimitou seu universo como sendo a rede pública municipal de João Pessoa, e os sujeitos, os professores de Teatro/Artes cênicas.

Em 2002, Penna apresenta uma discussão em seu relatório final sobre os resultados alcançados naquela época, revelando que “dentre os 186 professores entrevistados responsáveis pelas aulas de Arte nas 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, [foram encontrados] apenas nove com habilitação em música” (PENNA, 2002, p. 25). Já Santos (2016) fez um levantamento que revelou a presença de 97 professores de Teatro/Artes cênicas na rede pública municipal de João Pessoa, mas de acordo com os critérios da sua pesquisa – que era, ser professor efetivo de artes cênicas e/ou teatro e atuar no ensino fundamental – 40 professores foram entrevistados (SANTOS, 2016, p. 34-37). Tais pesquisas podem contribuir para que cada linguagem artística do componente curricular arte expresso no parágrafo 2º do art. 26 da LDB seja acompanhado pelos profissionais da área, em relação ao desenvolvimento da efetivação da legislação nacional referente ao ensino de arte na educação básica. O avanço da linguagem musical e os desafios ainda existentes na rede municipal da cidade de João Pessoa são evidenciados nesta pesquisa. Das 94 escolas, 35 tinham professores de música atuando em turmas do ensino fundamental e EJA no ano de 2017, conforme Tabela 2.

**Tabela 2: Número de escolas que têm professor de música**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Tem professor de música</b>	<b>35</b>	<b>37,2%</b>
Não tem professor de música	59	62,8%
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>100%</b>

FONTE: O autor (2018)

Embora o número de escolas que têm professor de música – 35 – coincida com o total de professores atuando em sala no período da coleta de dados, não significa que havia um professor por escola, pois a distribuição é irregular, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 3: Distribuição de professores de Arte/Música nas 35 escolas**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Escolas que têm um professor	25	26,6%
Escolas que têm dois professores	05	5,3%
Escolas com um professor que apenas complementa carga horária de outra escola	04	4,3%
Escola com dois professores, mas um que apenas complementa carga horária de outra escola	01	1,1%
<b>Total de escolas que têm professores de Arte/Música atuando em sala</b>	<b>35</b>	<b>37,2%</b>

FONTE: O autor (2018)

A função de diretor adjunto é exercida por professores de música em quatro escolas. Destas, uma tem um professor como diretor adjunto e dois em sala de aula. Em duas escolas, há um professor como diretor adjunto e um professor em sala; e em uma escola há uma professora de música como diretora adjunta e nenhum professor de música em sala.

Sobre os anos (séries) em que atuam os professores de música, 22 professores afirmaram atuar em turmas do ensino fundamental I, e 16 professores declararam atuar em turmas do ensino fundamental II. Os ciclos iniciais da EJA (ciclos I e II) foram citados por 12 professores, e 10 professores<sup>20</sup> responderam que atuam em turmas dos ciclos III e IV. Embora os editais dos concursos de 2007 e 2013 descrevessem que a atuação dos professores seria no ensino fundamental, um professor concursado atuava em turmas de educação infantil. Havia também dois professores prestadores de serviço com turmas desse nível de ensino.

<sup>20</sup> A soma do número de professores é maior do que trinta e quatro neste item porque a maioria dos professores atua em mais de um nível de ensino.

Estas informações apresentam números significativos sobre o crescimento do ensino de música nas escolas da rede municipal de João Pessoa, mas é importante observar que mais da metade das escolas ainda não tem professores de música em sala de aula. Em comparação com a linguagem teatral na mesma rede de ensino no ano de 2015, o número de escolas com professores de artes cênicas/teatro é maior. Santos (2016) relatou em sua pesquisa sobre o ensino de teatro na rede pública municipal de educação de João Pessoa, apresentando dados numéricos, que “[...] **44** [escolas] possuíam docente efetivo em Artes Cênicas e/ou Teatro [...]” (SANTOS, 2016, p. 32, grifo da autora), sem contar com os professores prestadores de serviço.

A maioria dos professores de música trabalha em apenas uma escola da rede (26 professores), o que revela um fator favorável à atuação profissional, como mostra a Tabela 4.

**Tabela 4: Número de escolas da rede pública de João Pessoa em que os professores trabalham**

	Frequência	Porcentagem
Trabalha apenas em uma escola	26	76,5%
Trabalha em outra escola para complementar a carga horária	05	14,7%
Trabalha como professor em outra escola com outra matrícula <sup>21</sup>	01	2,9%
Trabalha em outra escola exercendo a função de diretor adjunto	02	5,9%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

FONTE: O autor (2018)

A condição de trabalhar em apenas uma escola, além de favorecer ao professor a diminuição de gastos e perda de tempo com locomoção, possibilita aos professores uma carga horária completa em um único lugar, ou seja, se dedicarem a um único contexto onde podem criar e efetivar ações pedagógicas em parcerias com colegas que convivem no mesmo ambiente de trabalho, além de terem mais possibilidades de conhecer melhor a comunidade escolar e desenvolver o sentimento de pertença ao local de atuação. Estes aspectos foram abordados por Géglio (2015, p. 236), afirmando que “eles [os professores] devem sentir-se parte da escola, um trabalhador com local

<sup>21</sup> Neste caso, o professor foi aprovado em dois concursos e trabalha em outra escola atuando com outra carga horária completa. Foi considerado na pesquisa o ano referente ao primeiro concurso em que ele foi aprovado.

específico de atuação, não alguém que atua em várias escolas e não sabe exatamente onde é seu local de trabalho, que não tem uma identidade com seu *locus laboral*”. A interação entre os profissionais da educação e as pessoas que vivem no entorno, na comunidade e no bairro do qual a unidade escolar faz parte, é algo próprio das escolas. Se os professores dedicam mais tempo a esse processo no mesmo local de trabalho, podem compreender, participar, buscar soluções para os problemas e fortalecer as ações pedagógicas positivas.

#### 4.2 – Perfil dos professores de música

A respeito da faixa etária, a maioria dos professores tem entre 31 e 40 anos (18 professores). Entre 41 e 50 anos, cinco professores. Os mais novos tem entre 26 e 30 anos (dois professores), e os mais velhos têm entre 56 e 60 anos (dois professores), conforme mostra a Tabela 5:

**Tabela 5: Faixa etária dos professores**

Idade	Frequência	Porcentagem
Entre 26 e 30 anos	2	5,9%
Entre 31 e 35 anos	10	29,4%
Entre 36 e 40 anos	8	23,5%
Entre 41 e 45 anos	1	2,9%
Entre 46 e 50 anos	4	11,8%
Entre 51 e 55 anos	3	8,8%
Entre 56 e 60 anos	2	5,9%
Não informou a idade	4	11,8%
Total	34	100%

FONTE: O autor (2018)

Entre os professores concursados, 11 assumiram seus cargos entre os anos de 2008 a 2014, ou seja, professores aprovados no concurso do ano de 2007, que destinou 34 vagas para a área de música. Os professores aprovados no concurso de 2013, que dispôs de 20 vagas para área de música, só foram convocados a partir de 2015. Foi constatado que 15 professores assumiram seus cargos entre os anos de 2015 e 2017. Um professor declarou ter sido convocado em 1993, mesmo ano em que realizou o concurso com vagas para professores de arte sem definição de vagas para cada linguagem específica.

Considerando esses dados, podemos afirmar que, entre os professores efetivos, apenas um tem mais de dez anos de atuação como professor efetivo da rede de João Pessoa. Entre os sete professores que trabalham na condição de prestadores de serviço,

o professor mais antigo atua na rede desde o ano de 2007 e o que trabalha há menos tempo iniciou sua carreira em 2017. Embora haja uma grande diferença entre a quantidade de professores efetivos e prestadores de serviço, os dados em relação ao tempo de atuação dos professores é proporcionalmente semelhante.

A respeito do tempo de atuação dos professores, das fases da carreira docente, o trabalho de Huberman (2000) é “um dos modelos mais referenciados sobre os ciclos de vida profissional de docentes” (GODTSFRIEDT, 2015, p. 10). Pelo modelo de Huberman (2000), podemos afirmar que os professores que assumiram o cargo a partir de 2014 ou depois, encontram-se em parte na “fase de entrada na carreira”, momento em que há o encontro com a situação profissional, de descoberta e conflitos, inclusive sobre a permanência ou não na profissão, que para o autor corresponde aos três primeiros anos de atuação (HUBERMAN, 2000, p. 47). Para professores concursados, os três primeiros anos são a etapa do estágio probatório, período em que os professores recém-concursados são avaliados pelas gestões públicas para que então sejam efetivados como servidores públicos. Já os professores oriundos do concurso de 2007, convocados a partir de 2008, encontram-se na “fase da estabilização, consolidação de um repertório pedagógico”, e o professor que atua desde 1993 está na fase da “serenidade, distanciamento afetivo” de sua carreira profissional (HUBERMAN, 2000, p. 47).

Considerando que boa parte dos professores está atuando há poucos anos, Wazlawick et al. (2013, p. 79) nos lembram em seu relato de uma pesquisa-ação que “Tão logo nos encontramos no mercado de trabalho, põe-se a nós a situação de aprimoramento, inovação, aprendizado e formação constante, pois a realidade é dinâmica, muda continuamente”. As autoras também evidenciam que a formação continuada “favorece que se evite a cristalização de ações, comportamentos, modos de ser-pensar-agir” dos professores de música. Reforçando esse entendimento, Fogaça (2015) considera que a formação continuada é uma oportunidade para que professores atuantes na educação básica esclareçam questões e construam propostas pedagógicas que contribuam para a prática docente cotidiana:

A proposta de formação contínua é um caminho possível para que o recém-licenciado e demais educadores musicais tenham acesso à orientação e construção conjunta de soluções para o problema da prática docente que eles realizam concomitantemente ao processo, de criações, interpretações e ressignificações de concepções, conceitos, práticas que realizam, de conjuntamente desenvolver processos reflexivos e críticos sobre temas importantes para a área. Enfim, é uma proposta de formação e fortalecimento dos profissionais de

educação musical, em que todos os participantes estão consciente e responsavelmente articulados uns aos outros, num processo retroalimentar e contínuo (FOGAÇA, 2015, p. 244).

Em relação ao gênero, a grande maioria dos professores de música é do gênero masculino (28 professores), sendo que dois professores indicaram sua orientação sexual como sendo homossexual. Seis são do gênero feminino, como mostra a Tabela 6.

**Tabela 6: Gênero/Orientação sexual dos professores<sup>22</sup>**

	Frequência	Porcentagem
Masculino/Heterossexuais	26	76,5%
Masculino/Homossexuais	02	5,9%
Feminino/Heterossexuais	06	17,6%
Total	34	100%

FONTE: O autor (2018)

Cruzando os dados referentes à questão de gênero e a formação acadêmica dos professores, ficou constatado que entre as seis professoras, três cursaram educação artística com habilitação em música e três, licenciatura em música, enquanto a maioria dos homens cursou licenciatura em educação artística – 16 – e oito, licenciatura em música. Os dois professores, cuja orientação sexual declarada foi de que são homossexuais, cursaram licenciatura em música.

Comparando mais uma vez os dados obtidos por Santos (2016) em relação ao ensino de artes cênicas na rede de João Pessoa, o número de professores de artes cênicas-teatro do sexo feminino é muito maior. Dos 40 professores de artes cênicas-teatro efetivos atuantes na mesma rede de ensino no ano de 2015, 30 eram do sexo feminino (75%) e dez (25%) do sexo masculino (SANTOS, 2016, p. 37-38). Como exposto na tabela anterior, a área de música apresenta uma situação inversa, com uma proporção muito parecida.

Sobre a formação superior dos professores de música, mais da metade dos 34 professores cursou Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – 19 professores – o que corresponde a 55,9% do total. Formaram-se em Licenciatura em Música pela UFPB, nove professores (26,5%). Três professores cursaram licenciatura em música na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um cursou licenciatura em música a Universidade Federal do

<sup>22</sup> No questionário, o perfil dos professores foi feito na última página. No item referente ao sexo dos professores os termos utilizados foram, masculino, feminino e LGBT, havendo também um espaço aberto, caso o professor quisesse especificar seu gênero e orientação sexual.

Maranhão (UFMA) e um na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Houve ainda, o caso de um professor – prestador de serviço – com formação em bacharelado em música pela UFPB, conforme a Tabela 7.

**Tabela 7: Formação inicial dos professores de música**

Cursos de graduação	Frequência	Porcentagem
Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música – UFPB	19	55,9%
Licenciatura em Música – UFPB	09	26,5%
Licenciatura em Música – UFPE	03	8,8%
Bacharelado em Música – UFPB	01	2,9%
Licenciatura em Música – UFMA	01	2,9%
Licenciatura em Música – UECE	01	2,9%
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

FONTE: O autor (2018)

A tabela acima mostra o papel que a UFPB exerce como principal formadora de profissionais da área de Educação Musical para a atuação profissional nesta fatia do mercado de trabalho que é a educação básica, e na cidade de João Pessoa tem um grande número de egressos inseridos nesse contexto. Somando-se os números de professores que se formaram nos cursos de educação artística ou licenciatura em música pela UFPB, temos o total de 28 professores, o que equivale a 82,4% dos 34 professores participantes da pesquisa, um número significativo. Apenas cinco professores são egressos de outras universidades.

O primeiro Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UFPB evidencia a importância histórica do antigo curso de Educação Artística:

No que se refere especificamente ao ensino de música no Estado da Paraíba, podemos afirmar que a Habilidade em Música do Curso de Educação Artística da UFPB tem sido, ao longo dos seus 27 anos, o único curso de formação de professores de música nesse Estado (tendo em vista que não há outro curso de Licenciatura em Música na Paraíba), habilitando e capacitando profissionais que têm ocupado diferentes espaços e situações de ensino e aprendizagem da música em nossa região. (UFPB, 2005, p. 5-6).

O mesmo documento traz dados numéricos sobre a quantidade de licenciados em Música de 1977 até 2005, relacionando inclusive o total de egressos em Música em comparação ao total das outras linguagens artísticas: 92 em Música e 1024 em Artes Plásticas/Visuais e Artes Cênicas (UFPB, 2005, p. 38). A linguagem das artes plásticas/visuais, por exemplo, fortaleceu-se enquanto disciplina na educação básica,

entre outros motivos pelo grande número de egressos de cursos de licenciatura, como exposto na citação. Segundo Penna (2013),

Seja sob a designação de Educação Artística ou de Arte, as artes plásticas/visuais têm predominado na prática escolar, até por ser esta a linguagem artística em que há o maior número de profissionais formados, sendo ainda frequente a realização de concursos públicos centrados nesse perfil (PENNA, 2013, p. 61).

Sobre atividades formativas após a conclusão do curso superior, o investimento em qualificação profissional – Pós-Graduação, congressos e encontros, oficinas, *workshops*, minicursos etc. – dos professores de música em exercício também se caracteriza como formação continuada. Essa busca, no entanto, é uma iniciativa particular, e, portanto, se difere de cursos de formação continuada oferecido por gestões públicas para profissionais do seu quadro.

Em nível de Pós-Graduação, dos 34 professores, 24 afirmaram ter cursado alguma especialização. Nove professores declararam ter cursado ou estar cursando mestrado, dos quais seis são em Educação Musical na UFPB. Mais uma vez a Universidade Federal da Paraíba destaca-se como principal instituição de ensino superior para a formação dos professores de música de João Pessoa, desta vez em nível de mestrado.

Como mostram os números acima, há um bom número de profissionais egressos de ambos os cursos – licenciatura em educação artística com habilitação em música ou licenciatura em música – que deram continuidade às suas qualificações através da realização de cursos de Pós-Graduação. Essa continuidade pode refletir uma busca por melhor remuneração no trabalho, um direito garantido legalmente conforme o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da PMJP que prevê a progressão vertical dos profissionais da educação, com melhoria na remuneração através de gratificação salarial para quem aprofunda seus estudos com a Pós-Graduação. Além disso, a obtenção de um diploma de Pós-Graduação pode contribuir para o professor em provas de títulos em processos de seleção diversos.

Por outro lado, a iniciativa em procurar mais qualificação também pode refletir as carências da formação inicial em relação à atuação efetiva em sala de aula. A Pós-Graduação em nível de especialização foi feita por 16 dos 19 professores que cursaram licenciatura em educação artística, enquanto entre os 14 professores que cursaram licenciatura em música, oito afirmaram ter feito uma especialização. Assim, podemos

afirmar que não foi o fato de ter feito um curso mais antigo com características polivalentes ou uma licenciatura específica em música que tem um foco claro e definido para a linguagem musical que fez com que os professores investissem numa Pós-Graduação em nível de especialização. As lacunas deixadas pela formação inicial existem independentes de qual tenha sido o curso superior, na prática docente profissional, o que exige do professor uma constante busca por formação.

Outra maneira que os professores têm de manter-se em formação após o curso superior é através da participação em congressos, seminários, *workshops*, minicursos, palestras e oficinas de música/educação musical<sup>23</sup>. Nessa direção, dos 34 professores que responderam à pesquisa, 14 afirmaram participar de congressos, encontros e seminários na área de Música/Educação Musical, sendo os eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) citados por dez professores. Também foram citados os eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET). Este é um número baixo, entretanto, é preciso considerar que os eventos da ABEM ocorrem em cidades diversas do país, e mesmo os congressos regionais podem demandar investimento financeiro e de tempo, nem sempre disponíveis pelos professores. Além disso, é preciso que o professor seja liberado pela direção da escola, caso haja choque de horário com suas aulas.

Sobre a participação em minicursos, *workshops* e oficinas variadas, o percentual ficou precisamente equilibrado em 50%. Dos 34 professores, 17 afirmaram participar de tais atividades, os outros 17 não costumam participar. Embora essas atividades tenham um caráter passageiro e muitas vezes técnico-musical, estão diretamente relacionadas ao fazer musical dos professores, seja em atividades artísticas amadoras ou profissionais, seja o fazer musical em sala de aula. Essas atividades formativas desenvolvem a musicalidade dos professores, mas sua aplicabilidade depende das condições de cada contexto de atuação, como podemos perceber na resposta do professor 43, quando declara que “*A formação deveria focar na realidade das nossas escolas, buscando apresentar sugestões práticas para trabalharmos com os recursos que nos são disponibilizados*” (Professor 43).

---

<sup>23</sup> Entendo que há diferenças sutis nesses termos: - “Oficinas” refere-se a atividades práticas, como tocar ou construir um instrumento; - *Workshops* refere-se a exposição de um conteúdo ou produto para uma plateia; - “Minicursos” são cursos de curta duração onde pode haver predominância de conteúdos teóricos, mas também pode ser realizado com atividades práticas.

Considerando a participação de professores em ambos os casos (congressos e/ou minicursos na área de música/educação musical), cinco professores declararam ser liberados da escola, dois disseram ser liberados - mas tinham que repor as aulas, cinco geralmente não têm problemas com choque de horários e seis não são liberados pela direção. As oficinas, *workshops* e minicursos são mais rápidos do que congressos e encontros, que geralmente duram quase uma semana e acontecem em dias úteis, ou seja, dias letivos em que as escolas estão em funcionamento e a falta de um professor implica em uma turma com horário vago. Essa relação entre a participação dos professores em atividades de formação e a atuação nas escolas depende, portanto, da postura das direções escolares e gestões públicas frente à valorização dos profissionais da educação, mas, ao mesmo tempo, também depende de condições das gestões em manter as atividades letivas regulares sem perda para os estudantes com a ausência, mesmo que pontual, de professores nas salas de aula.

Uma das peculiaridades dos professores que atuam na área de música é que eles também podem desenvolver práticas musicais/artísticas em suas vidas particulares, profissionalmente ou não, e estas práticas musicais podem ter relação direta com a prática pedagógica em sala de aula. Professores que tocam instrumentos, produzem, compõem, cantam etc. podem fazer uso de suas habilidades artísticas para tornar suas aulas mais dinâmicas, atraentes e efetivar a presença musical nas aulas. Assim, considero que participar de práticas artísticas também é uma maneira de manter-se em formação permanente.

Em relação à prática musical, 28 professores afirmaram participar de atividades e grupos com formações variadas, como grupos instrumentais/canto, forró pé de serra, DJ, coral, regência de bandas de fanfarra, grupos de cultura popular, apresentações solo, edição de partituras, composição etc. A tabela abaixo cruza dados sobre a prática de atividades musicais com o gênero dos professores. Embora as professoras estejam em número bem menor, a maioria delas pratica alguma atividade musical.

Os dados mostram que há uma grande diferença na quantidade de professores que exercem atividades musicais, sendo que a maioria é de homens. Segnini (2014) apresenta dados que evidenciam a predominância de homens no meio artístico musical e reflete sobre dificuldades vivenciadas pelas mulheres que se dedicam a uma carreira musical, como preconceitos sobre a capacidade artística e problemas gerados pela gravidez e maternidade. Em suas reflexões finais, a autora afirma que “Novas pesquisas,

por certo, ainda são necessárias para compreender melhor a relevância de homens e mulheres, [...] no campo da música” (SEGNINI, 2014, p. 84).

**Tabela 8: Número de professores por gênero/orientação sexual que praticam alguma atividade musical**

	Sim	Não
<b>Masculino/Heterossexuais</b>	21	05
<b>Feminino/Heterossexuais</b>	<b>05</b>	<b>01</b>
<b>Masculino/Homossexuais</b>	02	00
<b>Total</b>	28	06

FONTE: O autor (2018)

Essa parte da análise trouxe reflexões acerca do perfil dos professores de música, e os dados apontaram as diferenças e similaridades quanto à faixa etária, tempo de atuação, gênero, formação superior, participação em eventos da área e suas práticas musicais. Ficou evidente a variedade de características do corpo docente em música da rede pública municipal de João Pessoa. Diante dessa diversidade entre professores, destacou-se a presença do professor de música que tem deficiência visual, já que é uma situação única no contexto e na pesquisa. Em conversa antes e após a aplicação do questionário, o professor deficiente visual fez comentários sobre os desafios e conquistas na sua atuação, dificuldades como preencher os diários de classe e a falta de incentivos e iniciativas dos colegas para participação de formações sobre inclusão, e falou sobre o prazer em levar seu instrumento musical para a sala de aula e usá-lo efetivamente em sua prática pedagógica.

#### **4.3 – Diversidade de contextos escolares e demandas de sala de aula**

Uma das partes do questionário abordou a diversidade de contextos escolares e suas características culturais peculiares. Neste sentido, dos 34 professores, 24 responderam que não havia nenhuma característica cultural marcante na localidade da escola onde trabalhavam, o que reflete a falta de uma relação mais estreita entre a unidade escolar e a comunidade da qual faz parte e o desconhecimento do professor em relação à comunidade. Apenas sete responderam que sim, havia uma característica sociocultural específica na escola onde atuava; dois não souberam responder e um não respondeu. Os sete professores citaram características variadas sobre suas unidades escolares em diferentes contextos:

- Uma escola que atende a muitos deficientes visuais devido a um convênio com o Instituto dos Cegos da Paraíba;
- Uma escola localizada nos arredores de um cemitério, o que interfere nas atividades durante a semana do dia de finados, e, além disso, os estudantes costumam contar muitas histórias de assombração;
- Duas escolas no entorno de um presídio;
- Uma escola que fica localizada numa comunidade de um assentamento dos sem-terra;
- Uma escola numa comunidade onde há pescadores e catadores de mariscos;
- Uma escola perto de um condomínio onde predomina a presença de moradores afrodescendentes.

Além destes casos citados por sete professores, há informações públicas notórias sobre escolas da rede municipal de João Pessoa com características socioculturais específicas, como uma escola localizada numa comunidade remanescente quilombola urbana e uma escola que tem, em seu terreno, um pedaço de mata atlântica nativa e está inserida numa comunidade de pescadores em meio a uma forte relação com uma santa da igreja católica. No entanto, estas escolas não foram citadas devido ao fato de não haver professores de música nas mesmas, portanto não apareceram na pesquisa.

Embora façam parte da mesma rede de ensino, a diversidade de contextos socioculturais ficou evidenciada pelos exemplos acima descritos. Quando falamos de contexto, estamos “[...] nos referindo tanto a lugares concretos, instituições educacionais, quanto a fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho” (IMBERNÓN, 2010, p. 100). Essas diferenças culturais podem influenciar na definição dos conteúdos e metodologias das aulas de música, além de pôr ao professor desafios que não estão associados diretamente à ação pedagógica, mas a elementos sociais que interferem diretamente no funcionamento de toda a unidade escolar. Uma rebelião ou fuga de um presídio muda a rotina não só de uma escola, mas de um bairro inteiro; a semana do dia de finados faz grande parte dos estudantes e familiares se dedicarem ao trabalho de limpeza de túmulos do cemitério e venda de flores para obter alguma renda; uma escola que mantém convênio com um instituto de cegos tem uma atenção maior voltada para a inclusão. São inúmeras as implicações que as características socioculturais provocam nas unidades escolares, podendo afetar ou mesmo determinar a prática pedagógica, as metodologias, conteúdos e estrutura física da escola. Como diz

Luhning (2013), são “contextos de educação diferenciada”, e Burnard et al. (2008), são “contextos desafiadores”.

Algumas respostas dos professores de música ilustram de maneira clara a relação entre o ensino de música e as demandas escolares, apontando aspectos que extrapolam a prática pedagógica e reforçam o caráter desafiador com os quais professores de música enfrentam cotidianamente. Destaco abaixo um desses comentários:

*Não é exatamente sobre o ensino aprendizagem musical, mas sobre as condições de trabalho desumanas com cargas horárias sufocantes que mal dá pra pagar o transporte e sobreviver decentemente, é sobre o professor não poder se alimentar junto aos alunos, absurdo! É sobre as políticas públicas que dão respaldo à automatização do passar de ano. É sobre as desigualdades sociais atenuantes e cíclicas. No entanto a música (ensino) tem um poder transformador incrível, do qual, às vezes, não damos conta. E o papel do educador musical vai muito além dos elementos técnicos. Ser educador em escola pública hoje, tem de ser pai, mãe e por vezes policial em casos de entorpecentes e armas portados em ambiente escolar. Travamos uma luta no deserto pela esperança transmitida através do conhecimento e conscientização e de, cabeça erguida, sorrimos e cumprimos o papel com ou sem dor de cabeça (Professor 46).*

Se há diversidade sociocultural entre os contextos escolares na relação da escola para além dos seus muros, dentro da escola as relações interpessoais acontecem de acordo com os traços de cada sujeito, com a acessibilidade e inclusão, com a diversidade social e cultural estudantil.

Esses desafios relacionados ao comportamento e relações interpessoais dentro da escola também foram abordados no trabalho de Queiroz e Marinho (2010, p. 113), que analisou dados empíricos junto a professores de música da rede de João Pessoa e concluiu que “Os professores enfatizaram a dificuldade que têm para lidar com os problemas estruturais e comportamentais existentes no contexto escolar”. Os dados coletados nessa pesquisa nos permitem afirmar que é recorrente a presença desses desafios na prática dos professores de música da rede pública municipal de João Pessoa, como apresentado a seguir.

Sobre esses aspectos, os dados revelaram a presença, em maior ou menor frequência, de situações ligadas à inclusão e diversidade social e cultural que os professores de música têm no cotidiano da prática pedagógica. Vejamos: Dos 34 professores, 30 (88,2%) lidavam com estudantes com algum tipo de deficiência física ou psicológica. Foram citados inúmeros tipos de deficiência como cadeirante com

deficiência física múltipla, autismo, surdez, síndrome de Down, hiperatividade, dislexia, paralisia cerebral, epilepsia, esquizofrenia e deficiência visual. Dos 30 professores, apenas seis (20%) declararam receber orientações específicas para lidar com tal situação. Este dado é reforçado numa resposta de um professor, no espaço aberto para comentários sobre essa questão. O professor comenta que:

*A escola que trabalho é inclusiva, possui diversos alunos com as mais diversas deficiências, além disso é tempo integral. Nos dois casos não temos estrutura física e nem formação específica para atuar nessas frentes ficando tudo a cargo de nós professores e da direção da escola buscarmos soluções para os enfrentamentos diários na escola (Professor 34).*

As questões referentes ao comportamento e relações interpessoais entre estudantes foram objetivas com opções de respostas em graus de uma escala com cinco níveis de frequência com que os casos aconteciam no ambiente escolar de cada professor: Nunca, raramente, às vezes, regularmente ou sempre. Estas perguntas referiram-se a relações interpessoais no cotidiano escolar, sobretudo no ambiente de sala de aula, abordando problemas como intolerância religiosa, *bullying*, homofobia, racismo, violência e uso indevido do celular em sala.

Dos 34 respondentes, 21 professores (61,7%) responderam que às vezes, regularmente ou sempre enfrentam/enfrentaram problemas relativos a estudantes que rejeitam a atividade musical proposta em aula devido ao fato de sua religião não permitir práticas musicais além das que fazem parte de sua doutrina; 24 (70,6%) professores enfrentam/enfrentaram casos de *bullying* entre estudantes; 14 (41,1%) professores enfrentam/enfrentaram casos de homofobia e 16 (47,1%) afirmaram que enfrentam/enfrentaram casos de racismo entre estudantes. Estes problemas refletem as relações interpessoais entre crianças, adolescentes, jovens e adultos que convivem diariamente dividindo espaços e vivenciando o que a escola oferece, não apenas em relação aos conteúdos dos componentes curriculares propriamente ditos e nas salas, mas nos momentos de vivências coletivas como o intervalo das aulas e a refeição. A escola enquanto formadora do sujeito, recebe pessoas com as mais variadas situações de vida e caracteriza-se como um espaço que tem, entre tantos desafios, a construção de uma cultura de respeito mútuo. Assim,

[...] o contexto da escola contemporânea é marcado pela riqueza das diferenças. Diferenças expressadas nas distintas etnias, nas singularidades de gêneros, nas variadas formas de expressar a

sexualidade, nas múltiplas maneiras de ver e pensar o mundo e nos diversos outros aspectos que configuram os sujeitos e suas relações no âmbito da escola como espaço social (QUEIROZ, 2013, p. 111).

Intolerância religiosa, *bullying*, homofobia e racismo são tópicos presentes no projeto da formação continuada de 2017, sendo estabelecidos no edital como “temáticas que deverão ser trabalhadas junto aos professores” durante a formação continuada. Entre elas, destaco a educação em direitos humanos (racismo, homofobia, gênero e sexualidade), cultura de paz, práticas pedagógicas inclusivas e avaliação no processo de aprendizagem do estudante com deficiência.

Essas temáticas foram citadas pela grande maioria dos professores de música como demandas presentes no cotidiano escolar. No entanto, as respostas dos professores evidenciam que a formação continuada da PMJP está distante de trabalhar e discutir sobre essas situações desafiadoras com que os professores lidam. A formação continuada é um momento estratégico para desenvolver o compromisso na busca de transformações significativas que visem à construção de valores humanos, relações de respeito mútuo e rompimento de posturas conservadoras de ensino. Assim, “a diversidade deve ser assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Um dos problemas mais graves que podem surgir no ambiente escolar é a violência, seja ela física ou psicológica, entre os próprios estudantes ou mesmo entre estudantes e professores. Além disso, não são raras as notícias de casos que mostram estudantes e jovens moradores de bairros periféricos envolvidos em situações violentas. Sobre este assunto, os dados revelaram que 24 (70,6%) professores responderam que enfrentam/enfrentaram este problema, como mostra a Tabela 9.

**Tabela 9: Violência física entre estudantes**

	Frequência	Porcentagem
Nunca	03	8,8%
Raramente	07	20,6%
<b>Às vezes</b>	<b>08</b>	<b>23,5%</b>
<b>Regularmente</b>	<b>09</b>	<b>26,5%</b>
<b>Sempre</b>	<b>07</b>	<b>20,6%</b>
Total	34	100%

FONTE: O autor (2018)

Sobre violência psicológica de estudantes contra professores, 19 (55,8%) professores afirmaram que já sofreram casos de violência psicológica por parte de estudantes, conforme a Tabela 10.

**Tabela 10: Violência psicológica contra professores**

	Frequência	Porcentagem
Nunca	06	17,6%
Raramente	09	26,5%
<b>Às vezes</b>	<b>08</b>	<b>23,5%</b>
<b>Regularmente</b>	<b>08</b>	<b>23,5%</b>
<b>Sempre</b>	<b>03</b>	<b>8,8%</b>
Total	34	100%

FONTE: O autor (2018)

A educação musical nessa perspectiva tem muito a contribuir nesses cenários, uma vez que a música é um fenômeno humano presente em todas as culturas do mundo. Guterres et al. discutem o papel da música nas relações sociais, sua presença na escola e a importância da consciência dos professores sobre o potencial da música para o desenvolvimento de ações pedagógicas para uma cultura de paz.

Para compreender a prática musical em relação com a paz nas escolas, precisamos conhecer as funções da música na sociedade e a **impressionante capacidade de regulação das emoções que a música provoca**, podendo evocar sentimentos de tristeza, alegria, raiva, harmonia ou desarmonia. Elas são extremamente importantes para refletir sobre a relação das pessoas com a música, seus usos e funções na sociedade (GUTERRES et al., 2015, n.p., grifo meu).

Outro tema abordado no questionário foi o uso do celular em sala de aula, já que a presença das novas tecnologias da informação e comunicação na vida das pessoas também leva para a sala de aula as mudanças de comportamento provocadas por este fenômeno em cada sujeito. Apreciar e produzir músicas, mixagens, gravações, batidas eletrônicas; assistir e editar vídeos, ver e manipular fotos, receber e compartilhar

informações, conversar com amigos e familiares, ter acesso e usufruir, através dos recursos que as ferramentas das TIC disponibilizam, enfim, conectar-se ao mundo virtual pelos mais diversos motivos é um comportamento comum entre crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A respeito disso, 25 (73,5%) professores afirmaram que lidam/lidavam às vezes, regularmente ou sempre com o uso indevido do celular por parte de estudantes durante as aulas. Este comportamento dos estudantes é reflexo da influência das mudanças no mundo das tecnologias da informação e comunicação, que permite um acesso a informações infinitas e o mundo cabe num aparelho celular na palma da mão, mas a escola de educação básica chega a proibir o uso de celulares em sala de aula, ao invés de procurar meios de incorporá-lo às atividades pedagógicas. Isso faz com que os estudantes tentem constantemente burlar as regras para usar de qualquer maneira um recurso tecnológico que está presente em sua vida cotidiana, mas não faz parte do seu processo de aprendizagem escolar.

Assim, as escolas da rede pública municipal de João Pessoa onde os professores de música participantes da pesquisa atuam, não acompanham as transformações da sociedade, o que gera nos estudantes uma falta de interesse nas aulas tradicionais com conteúdos apresentados de forma escrita num quadro e expostas por um professor, que encontra uma concorrência desleal com o fenômeno das TIC, com seu caráter dinâmico e interativo nas redes sociais e tantos *websites* de busca por imagens, sons, textos, vídeos, ou seja, uma infinidade de conteúdos e relações sociais do ambiente da internet. Para Alcântara,

Essa situação pode suscitar o questionamento sobre o papel da escola na atual contemporaneidade frente às discussões socioculturais e de fortalecimento da autonomia e da autogovernação de jovens estudantes. A escola deixaria, portanto, de cumprir o seu papel social se omissa se fizer diante destas questões. É, com certeza, sua responsabilidade de criar possibilidades pedagógicas capazes de promover a formação crítica digital dos seus estudantes (ALCÂNTARA, 2017, n.p.).

Nessa mesma direção, Guerra (2017) discute a relação entre a formação continuada na preparação dos professores para uso das TIC em suas práticas pedagógicas:

[...] precisa-se olhar para a formação continuada desse professor, oferecendo-lhe condições para que ele construa conhecimento sobre os aspectos tecnológicos, compreenda as perspectivas educacionais

implícitas às suas diferentes aplicações e entenda por que e como integrar tais tecnologias em sua prática pedagógica (GUERRA, 2017, n.p.).

Apontando para uma formação continuada que incorpore mudanças, dialogue e tratem os professores como protagonistas do processo formativo, Imbernón (2010, p. 95) afirma que a formação deve promover, entre outras coisas, a “elaboração de projetos, aproveitamento das tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa-ação [...]”.

Em relação às práticas artísticas no entorno das escolas com a qual os estudantes convivem diariamente ou mesmo participam, dos 34 professores, 16 responderam que há algum tipo de atividade artística que se destaca no bairro onde a escola é localizada, como grupos de cultura popular (cavalo marinho, lapinha, capoeira, quadrilhas, ala ursas, tribos indígenas do carnaval e escolas de samba), hip hop, grupos de teatro, grupos de música popular, bandas marciais etc.

Considerar a bagagem cultural dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem da música tem sido uma tônica presente não só na área de educação musical, mas na área de educação como um todo. No entanto, apenas 11 professores afirmaram que tais práticas artísticas são incorporadas às atividades pedagógicas durante as aulas e/ou eventos da escola.

#### **4.4 - Sobre a formação continuada oferecida da PMJP**

As perguntas de número 3, 4 e 5 do questionário tratavam diretamente sobre a visão dos professores de música em relação à formação continuada da própria PMJP. Essas questões eram formadas por uma parte objetiva e outra subjetiva, ou seja, havia opções para marcar e espaço aberto para resposta discursiva. Dos 34 professores respondentes, 30 participavam da formação continuada da PMJP, um número expressivo quando comparado às informações de Náder (2010, p. 1043), que, no relato de sua experiência como formador dos professores de música no ano de 2009, afirma que “nove professores de música participaram da formação continuada da PMJP naquele ano”, um número bem menor que os de 2017. Um dos fatores que justifica esse aumento é que, além da formação continuada da PMJP fazer parte das atribuições e da carga horária dos professores e ser obrigatória para os profissionais de educação da rede, ela passou a integrar o projeto “Escola Nota 10”, que resulta num incentivo financeiro para os professores, ou seja, um fator determinante para o crescimento do

número de participantes em tais atividades. Segundo informações disponibilizadas no *website* da PMJP, vários itens são analisados para que ao final do ano letivo cada escola receba uma nota que determinará o valor do 14º salário para todos os seus profissionais:

A nota é medida a partir de uma prova realizada com os estudantes da rede, que equivale a 50% do total alcançando no Índice, e também leva em conta a frequência dos professores, a participação dos educadores em atividades de formação continuada, em projetos interdisciplinares, além da conservação do ambiente escolar e a atualização dos diários de classe (PMJP, 2017).

Esse aspecto é questionável quanto à real valorização profissional dos professores, pois condicionam o recebimento de uma gratificação salarial ao desempenho da equipe escolar independente das condições de trabalho, além de ser pontual e estar à mercê das gestões políticas. Para Géglion,

O incentivo ao bom desempenho do professor, por sua vez, não se faz com gratificações esporádicas, mas com políticas salariais e de carreira consistentes, aliadas a boas condições de trabalho; também, com escolas que tenham infraestrutura eficiente e que contem com recursos materiais e com a presença de uma equipe profissional para apoiá-lo (GÉGLIO, 2015, p. 249).

Além disso, Géglion (2015) interpreta que no Prêmio Escola Nota 10, “há uma tendência de transferir para a escola e seus trabalhadores a responsabilidade em relação ao desempenho educacional dos alunos, e a otimização dos recursos e da estrutura da unidade” (p. 248), o que é um equívoco, já que “Não se pode esperar que os professores solucionem em pouco tempo mazelas que se avolumaram durante dezenas de anos e que foram produzidas por sucessivos governos, em relação ao sistema educacional brasileiro” (p. 248).

Na pergunta do questionário referente à opinião dos professores de música sobre a adequação ou inadequação da formação continuada da PMJP frente às condições de trabalho e diversidade cultural presente na sala de aula, havia espaço aberto para que os professores pudessem expressar seus argumentos. Apenas seis consideravam esta formação adequada frente às demandas de atuação, 23 professores consideravam inadequada e um professor não respondeu. Dos seis professores que consideraram a formação continuada adequada, quatro justificaram sua resposta argumentando que “há troca de experiências entre colegas”, um considera que “há uma boa abordagem em

relação ao que encontra na escola” e um diz que embora a formação “ainda apresente falhas, a ajuda é relevante”.

Já entre os 23 professores que consideram a formação inadequada, 20 fizeram comentários diversos sobre como deveriam ser as atividades, conteúdos, tempo de duração etc., que foram organizados em categorias. O termo “realidade” foi utilizado muitas vezes pelos professores em suas respostas, e é entendido neste estudo como as demandas das salas de aulas e das escolas. Vejamos as respostas que se referiram à relação entre a formação continuada, os conteúdos e as demandas de atuação em sala de aula, transcritas na íntegra:

*“A formação continuada deveria ser voltada para as soluções das dificuldades encontradas e não só a exposição dos problemas” (Professor 29);*

*“Pautada em experiências e atividades para a nossa realidade precária, voltada ao nosso tipo de aluno” (Professor 1);*

*“A formação deveria focar na realidade das nossas escolas, buscando apresentar sugestões práticas para trabalharmos com os recursos que nos são disponibilizados” (Professor 43);*

*“Com professores (orientadores que viveram a realidade nossa)” (Professor 51);*

*“Acredito que deveria ser mais voltada para a nossa realidade, tanto com questões mais práticas quanto reflexivas” (Professor 52);*

*“Deveria ser muito mais abrangente, com um projeto muito mais elaborado quanto às propostas de uma formação continuada de modo, como objetivo principal, conceder conhecimentos afins às práticas dos professores em sala de aula” (Professor 5);*

*“Focada nos desafios de ensino – aprendizagem de educação musical, com as especificidades do público, ou seja, a população de baixa renda da capital paraibana” (Professor 60);*

*“Deveria ser abordados casos da realidade das salas de aula, apresentando sugestões práticas para as demandas” (Professor 86);*

*“A nível de Pós [-Graduação] e com um maior período de estudos e pesquisa. E principalmente [ministrada] por professor a nível de Dr. da UFPB” (Professor 7);*

*“Como o próprio nome já diz, a formação deveria ser contínua e progressiva. Que pudesse englobar cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” (Professor 76).*

As respostas subjetivas escritas pelos professores foram categorizadas e receberam tratamento estatístico, gerando os dados quantitativos apresentados na tabela a seguir.

**Tabela 11: Comentários dos professores que consideram a formação continuada inadequada**

	Frequência	Porcentagem
Deveria ser voltada para a realidade do ensino de música em sala de aula	10	50%
Deveria ser específica em educação musical	07	35%
Deveria ter um nível melhor	03	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

FONTE: O autor (2018)

É bastante expressivo que metade dos professores tenha feito relação com as demandas presentes na sala de aula, com as quais lidam cotidianamente. A formação, segundo Imbernón (2010, p. 47), “[...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais”. Para ele, os professores precisam de “Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação” (IMBERNÓN, 2010, p. 55). O autor entende que as responsabilidades devem ser distribuídas para todos os profissionais do ambiente de trabalho.

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Em resposta aberta, um professor sugere que seria adequado ter “*Uma formação específica em música que nos fornecesse textos sobre atividades realizadas na nossa realidade, discussões sobre alternativas para driblar as dificuldades da escola pública*” (Professor 64). No mesmo sentido, outro professor pontua:

*Penso que, intensificar nas trocas de experiências ou sugestões de novos métodos, a fim de ampliar/atualizar nossos conhecimentos, levando sempre em consideração a realidade escolar de cada um. Construir uma sequência didática a partir dos obstáculos (Professor 68).*

Assim, podemos afirmar que os 23 professores alegaram a inadequação da formação continuada da qual participam na PMJP porque essa formação não dialoga com as situações problemáticas dos professores, seja nas condições de trabalho, seja nas relações interpessoais estudantis.

#### **4.5 – Propostas pedagógicas dos editais de licitação e os planos de curso para formação continuada da PMJP**

Em relação aos planos de curso e às propostas para os editais da formação continuada da PMJP, apresento nos próximos parágrafos, informações e discussões acerca dos documentos da SEDEC/PMJP. Vejamos as concepções e ofertas do edital para a formação continuada da PMJP no ano de 2017:

A formação para Profissionais da Educação é compreendida como uma necessidade que atenda às exigências advindas das mudanças ocorridas no contexto mundial e **em todas as áreas científicas**. Objetiva-se uma organização que valorize a qualidade dos serviços de modo a garantir a melhoria na educação pública, buscando ainda respeitar as necessidades individuais dos sujeitos, ratificando a importância da qualificação dos servidores da Rede de Ensino de João Pessoa **em suas respectivas especialidades** (PMJP, 2017, n.p., grifos meus).

Além disso, a PMJP estabelece no edital de licitação que um dos pré-requisitos exigidos é que a instituição formadora tenha uma “equipe de formadores de Pós-graduação **relacionada a cada área de ensino** e experiência em cursos de formação inicial/continuada” (PMJP, 2017, n.p., grifo meu). Vemos que, conceitualmente, o edital de 2017 dá sinais que contempla cada linguagem artística especificamente. No entanto, na distribuição de turmas, áreas, dias e horários, fica claro que as linguagens específicas do ensino de arte estão juntas. No item 6.4 do edital, a PMJP discrimina as disciplinas e temáticas que deverão ser trabalhadas junto aos professores do ensino fundamental I e II, sendo que a área de música aparece junto às demais modalidades artísticas. O termo usado pela PMJP é “Ensino de Arte”, trazendo entre parênteses as nomenclaturas específicas das áreas artísticas (PMJP, 2017, n.p.). No cronograma de atividades e

distribuição das turmas, as áreas artísticas encontram-se, mais uma vez, entre parênteses como parte integrante da área de Arte.

Portanto, no projeto da SEDEC/PMJP para a formação continuada dos profissionais da educação em 2017, destacando aqui as atividades e conteúdos para professores de arte, predominou o aspecto polivalente, onde os professores das diferentes linguagens participavam das atividades juntos, de maneira genérica.

Os editais de 2014, 2015 e 2016 são praticamente iguais ao de 2017, diferenciando-se apenas em pequenos trechos e na formatação, mas os conteúdos e orientações gerais são os mesmos. Também não há, nestes editais, qualquer indicação de que a formação continuada para os professores de arte seja específica em cada modalidade artística. No entanto, o edital de 2015, mesmo sendo similar aos demais, apresenta uma tabela contendo informações sobre o número de turmas e horários das atividades da formação continuada para cada matéria escolar. No “componente curricular Ensino de Arte” constam duas turmas de Teatro, duas turmas de Artes Visuais e uma turma de Música (PMJP, 2015, n.p.). Já em 2016, o edital especifica as quatro linguagens artísticas e indica que haverá encontros durante “03 Manhãs/ 03 Tardes = 06 turmas (01 para cada modalidade)” (PMJP, 2016, n.p.), ou seja, os números não são precisos, a informação não é clara. Se são consideradas quatro linguagens artísticas, deveria haver, pela lógica apresentada, quatro turmas pela manhã e quatro pela tarde. Já para os professores de arte atuantes na EJA, só há a informação sobre o número de turmas, sem qualquer especificação das modalidades artísticas em todos os editais.

Essa similaridade entre os editais para a formação continuada da PMJP de diferentes anos também foi observada por Géglio (2015). Segundo ele,

Em relação às propostas de formação continuada analisadas, outro dado que constatamos diz respeito à repetição temática e metodológica de uma versão para outra. Encontramos vários cursos iguais, ou seja, propostas que não apresentam modificação de um ano para outro. Dentre os 54 documentos analisados, aproximadamente 30% deles eram repetidos entre os anos (GÉGLIO, 2015, p. 250).

Sobre a formação continuada do ano de 2013, consegui apenas um informe que estava disponível no *website* da PMJP, que também circulou no grupo de *whatszap* dos professores, contendo orientações gerais para a inscrição dos professores, início, término e horários das atividades, bem como o nome e endereço da instituição vencedora do edital. No entanto, os anos de 2013 e 2014 foram marcados por uma

conquista dos professores de música, relatada por Souza (2015), que nestes anos atuava efetivamente em sala e participava da formação continuada da PMJP.

A instituição formadora que venceu o processo licitatório de 2013 “abriu duas turmas distintas para os professores de arte, sendo uma da área de artes visuais e outra em artes cênicas” (SOUZA, 2015, n.p.), não havendo nenhuma turma para os professores de música, que deviam optar entre as duas possibilidades disponíveis. Diante da situação,

[...] um grupo de professores de música elaborou um documento com abaixo assinado, reivindicando a abertura de uma turma própria na área de educação musical. O pedido não foi atendido, e o argumento foi a falta de professor com qualificação em educação musical na instituição. Mesmo assim, insistindo na importância de uma formação específica, o grupo de professores solicitou então uma sala, devidamente equipada para a realização dos encontros, onde o próprio grupo de professores de música conduzissem as atividades. A resposta desta vez foi positiva (SOUZA, 2015, n.p.).

Essa atitude por parte dos professores traz à tona um importante aspecto na relação entre colegas da mesma área, que é a identidade docente. Esse termo é definido por Imbernón como

Conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo e confirmam que é realmente o que se diz que é. Identidade é o resultado da capacidade de reflexão, ou seja, da capacidade do indivíduo de ser objeto de si mesmo. Entende-se como uma organização ou estrutura do conhecimento de um indivíduo sobre si mesmo. Esta estrutura supõe unidade, totalidade e continuidade. Tal continuidade se forma no transcorrer da vida cotidiana, no constante desempenho de papéis, no interminável processo comunicativo. É a síntese que nos permite dar sentido à experiência, integrar novas e harmonizar os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração daquilo que acreditamos que somos com aquilo que queríamos ser, entre o que fomos no passado e o que somos hoje (IMBERNÓN, 2010, p.115).

Professores que enfrentam os mesmos desafios em suas práticas pedagógicas cotidianas são capazes de buscar outros caminhos, visando melhorias para sua atuação e entendendo que a formação continuada é um momento estratégico nesse processo. Assim, Imbernón acredita que:

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros

instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

O relato de experiência também descreve os desdobramentos na formação continuada dos professores de música. Ainda em 2013, com uma sala devidamente equipada e disponível, os professores iniciaram um processo de colaboração para criação de um ambiente de aprendizagem coletiva.

A partir de então os professores passaram a apresentar relatos de experiência nos encontros do grupo, descrevendo e registrando sugestões e tipos de atividades realizadas em sala, o que proporcionou o intercâmbio de práticas pedagógicas de materiais (vídeos, arquivos e textos digitais, métodos, áudios musicais, etc.). Além disso, o grupo passou a discutir sobre a qualidade dos poucos livros didáticos e a falta de diretrizes mais claras sobre o currículo da música na educação básica (SOUZA, 2015, n.p.).

Imbernón também ressalta a necessidade de desenvolver ações motivadoras diante dos desafios educacionais. Para ele, “vivemos numa época de importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre professores, das decisões coletivas [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 109).

Em 2014, mesmo não havendo exigência na proposta do edital para a formação continuada da PMJP, mesmo sem critérios que estabelecessem turmas específicas para as linguagens artísticas, a instituição que venceu o processo licitatório para executar a formação da PMJP foi a mesma de 2013, e contemplou a área de música com turmas específicas. Isso mostra o quanto foi importante a solicitação dos professores no ano anterior, 2013. “Em 2014 [...] os professores contavam com uma turma de música, motivo de comemoração entre os que fizeram a reivindicação no ano anterior” (SOUZA, 2015, p. 4). Mas ainda houve uma lacuna na conquista dos professores de música, pois o formador contratado pela instituição não tinha qualificação na área<sup>24</sup>, era músico e se dispôs a atuar como um facilitador das atividades e mediador dos diálogos e reflexões da turma de professores de música.

Em relação ao ano de 2012, tive acesso ao projeto “ENSINO DE ARTES: Metodologias e Técnicas aplicadas ao conteúdo curricular de Música no Ensino

---

<sup>24</sup> O próprio formador assumia sua formação acadêmica e deixava claro o seu papel enquanto funcionário da instituição realizadora da formação continuada. Faço essas afirmações porque participava da formação. Tais informações não constam no relato de experiência apresentado no congresso da ABEM de 2015.

Fundamental<sup>25</sup>”. Trata-se do plano de curso destinado aos professores de música, contendo objetivos, justificativa, conteúdos, cronograma, recursos, avaliação e referências bibliográficas. As informações deste documento mostram-se confusas, uma vez que seu título refere-se especificamente ao conteúdo curricular Música, mas na apresentação e nos objetivos cita as várias áreas artísticas. Vejamos o texto: “Este projeto, em particular, propõe trabalhar metodologias e práticas aplicadas ao conteúdo da disciplina Arte do Ensino Fundamental I e II abrangendo as áreas das Artes Visuais, do Teatro e da Música” (PMJP, 2012, n.p.). Porém, o documento traz o nome do professor formador na capa, uma pessoa conhecida no meio profissional com formação superior na área de música. Os conteúdos propostos são de música em sua grande maioria, como parâmetros do som, tipos de compassos, criação de instrumentos musicais a partir de material reciclável, família dos instrumentos musicais, ritmos brasileiros e regionais etc. Nas últimas atividades do cronograma, surge a temática “Animação na escola aplicada à Música” através do uso de “possibilidades metodológicas de aplicação do software *Movie Maker* ao currículo para criação de animações” (PMJP, 2012, n.p.).

É válido destacar a existência de conteúdos relacionados às novas tecnologias da informação e comunicação na formação continuada para professores de música da rede de João Pessoa no ano de 2012, embora eu não tenha tido acesso a outros documentos que evidenciassem as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados junto aos professores. Esta é uma temática que tem sido discutida por professores atuantes na educação básica e pesquisadores da área, como exposto na revisão de literatura desta pesquisa.

Segundo este documento da SEDEC, podemos afirmar, portanto, que em 2012 houve uma formação continuada específica com formador da área para professores de música na PMJP, que abordou conteúdos específicos e também um conteúdo relacionado às TIC e que pode ser utilizado em qualquer área artística.

Sobre o ano de 2011, o plano de curso da SEDEC intitulado “FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTE” também traz os nomes de dois professores formadores na capa do documento, pessoas formadas nas áreas de Teatro e Artes Visuais, colegas conhecidos na rede de educação de João Pessoa. A formação continuada foi dirigida a professores de arte em geral, mas segundo a apresentação do plano de curso, “Os temas

---

<sup>25</sup> A grafia foi reproduzida da mesma maneira que consta no documento da SEDEC, sendo mantidas as palavras e letras em caixa alta.

serão desenvolvidos levando em consideração as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Visuais e Música) promovendo um entendimento crítico reflexivo sobre as práticas nas salas de aula” (PMJP, 2011, n.p.). O cronograma de ação apresenta os temas “Cordel”, “Danças populares e folclóricas nordestinas – Lapinha” e “Origami como recurso didático”, sendo que para cada área artística são definidos conteúdos específicos, mas sem clareza sobre a relação entre os temas e os conteúdos. Vejamos no tema “Cordel”, consta que em música será trabalhado “A música na Idade Média”; no tema “Danças populares”, consta “Música – Estudando letras e melodias das danças populares”; e no tema “Origami como recurso” consta “Música – Som do Origami”. Por estas informações podemos afirmar que não há clareza sobre as propostas para a formação continuada da PMJP no ano de 2011.

O projeto de 2009<sup>26</sup> foi intitulado “Formação continuada para os professores de teatro, artes visuais e dança<sup>27</sup> para o ensino fundamental das escolas municipais de JOÃO PESSOA” (PMJP, 2009, n.p.). O projeto apresenta a formação continuada voltada para cada área artística, diferenciando assuntos abordados de maneira específica. Além disso, o documento também traz os nomes dos professores formadores, sendo que um deles é da área de música, o que aponta para uma formação específica em música naquele ano. O projeto informa que houve seis encontros de formação continuada no período de setembro a novembro daquele ano, mas não esclarece a carga horária total da formação. Entre os conteúdos de música propostos para o curso, destaco a relação da música com diversidade cultural e temas transversais no contexto da educação básica, além dos conteúdos próprios da área.

Um dos tópicos do questionário aplicado nessa pesquisa referiu-se à questão da polivalência em arte ou especificidade das linguagens artísticas na formação continuada da PMJP. Dos 30 professores que participavam da formação, 18 declararam que a formação não é específica em música, nove responderam que sim, a formação é específica em música, e três afirmaram que a formação às vezes é específica, outras vezes não. Essas respostas estão vinculadas diretamente ao tempo de atuação destes professores na rede, já que os professores mais antigos participaram de mais formações continuadas. Em alguns casos, havia professores que estavam participando da formação

---

<sup>26</sup> Como exposto no capítulo metodológico, não consegui qualquer documento referente à formação continuada do ano de 2010.

<sup>27</sup> Mais uma vez o título está digitado de maneira idêntica ao documento da SEDEC, inclusive todo em caixa alta. Nota-se a ausência do termo “Música” no título, mas no texto do documento a área é contemplada. Podemos deduzir, assim, que houve um erro de digitação do título do documento.

continuada da PMJP pela primeira vez. Algumas respostas das questões abertas ilustram tal situação, uma vez que um professor afirma que “*Falando especificamente desse ano, a formação não está por área específica. O professor abrange assuntos que não são de interesse dos professores de áreas como música. Valorizando mais as artes visuais*” (Professor 54). As respostas dos outros professores também reafirmam que no ano de 2017 a formação continuada teve um caráter polivalente. Para eles, a formação é inadequada porque “*Deveria realmente ser uma formação continuada com profissionais de cada área: Música, Cênicas, Visuais e Dança. [...] Inclusive esse ano [2017] a Formação Continuada está acontecendo com todos os professores juntos, sem importar a habilitação*” (Professor 59); “*Gostaria que fossem ministradas por profissionais da área de educação musical* (Professor 1); “*Nossas primeiras formações não eram específicas para Arte/Música. Depois vieram outros formadores (via sedec) mas que, segundo minha opinião, não atende às expectativas dos educadores musicais*” (Professor 3); “*Seria ideal que esta formação atendesse as habilitações específicas. Professores mais antenados com outras metodologias do ensino da música* (Professor 56).

As propostas dos editais para processos licitatórios e planos de curso para a formação continuada da PMJP, os dados coletados junto aos professores e os trabalhos de Queiroz e Marinho (2007; 2010), Náder (2010) e Souza (2015) evidenciam a oscilação entre formações de caráter polivalente e formações continuadas específicas em cada linguagem artística ao longo desse período: “[...] apenas a partir de 2008 eles [os professores de arte] começaram a participar da formação continuada específica para cada linguagem artística [...]” (NÁDER, 2010, p. 1044).

Além disso, apontam recorrências, avanços e retrocessos sobre o ensino de música na rede pública municipal de João Pessoa. Entre as recorrências, podemos citar a falta de diretrizes comuns para os professores de música da rede, como já mencionaram Queiroz e Marinho (2010), “os professores apontaram a falta de uma diretriz norteadora, que pudesse evidenciar os conteúdos e as perspectivas metodológicas fundamentais para o trabalho de educação musical nas escolas, como uma das grandes dificuldades para realizar o seu trabalho” (p. 111). Da mesma maneira, esse aspecto também aparece no relato de Souza (2015):

A criação de uma proposta curricular para o ensino de música foi considerada de grande importância para efetivação da educação musical pelos vinte e um professores participantes da formação.

Alguns dos argumentos que se destacam são: nortear as práticas do ensino de música nas salas; garantir aos estudantes a continuidade dos conteúdos em caso de transferência de escola; fortalecer a disciplina (SOUZA, 2015, n.p.)

Além disso, essa falta de clareza na condução do ensino de música leva ao risco de uma atuação polivalente, como destacado na resposta de um professor, quando afirma que:

*A educação musical ainda é um grande ponto de interrogação para alunos e professores. Por exemplo, não fica claro que Música é Arte, que as aulas de música são diferentes das oficinas [extracurriculares] de música, que o professor acaba sendo polivalente dependendo da realidade da escola (Professor 3).*

Outro professor responde no mesmo sentido: “*Falta uma organização enquanto aulas específicas de música, pois somos considerados “professores de Artes”, não professores de Música, ficando a nosso cargo os conteúdos gerais de Arte*” (Professor 62).

Essas respostas evidenciam que a questão da polivalência no ensino da arte ainda é recorrente. Embora não tenha sido foco deste trabalho, é válido apontar o estudo de Oliveira (2018), que discute o currículo também na rede pública municipal de ensino de João Pessoa. A autora enfoca o debate sobre a música e a polivalência em arte como questão não resolvida, discutindo sobre leis e documentos oficiais de orientação curricular nacional. Ela relatou que “me deparei com dois professores que mantinham uma prática voltada para a polivalência em artes” (p. 85).

A diversidade cultural estudantil, a falta de orientação para lidar com estudantes com deficiência e a falta de estrutura e equipamentos adequados também foram características recorrentes: A diversidade “é destacada pelos professores de música como um problema que exige atenção especial”. “Outro problema bastante enfatizado pelos professores é a falta de uma estrutura básica para as aulas de música” (QUEIROZ; MARINHO, 2010, p. 111).

O ensino de música na educação básica é permeado de muitas questões que vem sendo estudadas e discutidas pelos profissionais da área, pelas instituições de ensino superior e pesquisa e pelos sistemas educacionais. A formação continuada em música é uma dessas questões, e os trabalhos sobre o tema e sobre a efetivação do ensino de música nas redes de ensino tem apontado a formação continuada como espaço

que pode contribuir para o diálogo sobre tantas questões que os professores de música enfrentam diante de suas demandas de salas de aula e contextos escolares.

## Considerações finais

A efetivação do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil demanda investimentos em ações de inúmeras ordens, exigindo esforços das administrações públicas (municipais, estaduais e federais). Entre as inúmeras determinações e orientações, a formação continuada é uma ação prevista nos documentos legais do país.

A pesquisa aqui apresentada abordou a percepção dos professores de música que atuam no ensino fundamental da educação básica na rede pública municipal de João Pessoa sobre formação continuada, considerando o perfil profissional, o panorama no qual os professores estão inseridos, os contextos escolares e as demandas de sala de aula.

As informações sobre a cidade de João Pessoa apresentam avanços significativos em relação à realização de concursos com vagas para música, diferenciando-se de lugares que mantêm essa prática nos sistemas públicos de educação. O concurso da PMJP do ano de 2013, além das vagas específicas para música, teve ainda duas características marcantes, que foram a oferta de vagas para professores de dança, três anos antes da Lei de 13.278/16 e a inexistência de vagas para professores de Artes Visuais, linguagem artística consolidada enquanto conteúdo do currículo escolar e com maior presença de professores da área Nessa direção, o sistema educacional da rede pública municipal de João Pessoa faz parte do grupo de cidades brasileiras que tem efetivado o ensino da arte em cada linguagem específica.

Conforme os dados apresentados, ainda há mais da metade das escolas da rede sem professores de música nas aulas do componente curricular ensino da arte, mesmo assim houve um crescimento significativo desde a lei de 2008. O perfil dos professores de música atuantes em 2017 no ensino fundamental na rede pública da cidade de João Pessoa mostrou-se diversificado, destacando-se a presença de um professor deficiente visual. O quadro de professores na rede pública de educação em João Pessoa é composto predominantemente por professores com formação acadêmica realizada na Universidade Federal da Paraíba, no curso de Educação Artística (1977 – 2005) que tinha concepções polivalentes de ensino das artes, mas também há professores formados no curso de Licenciatura em Música (que existe desde 2005). Poucos professores cursaram a formação inicial em outras universidades. A maioria dos professores é do

sexo masculino, tem curso de Pós-Graduação em nível de especialização, sendo que poucos têm em nível de mestrado e nenhum em nível de doutorado.

Embora a esfera estadual não tenha sido objeto de estudo deste trabalho, é importante refletir sobre o fato de que houve um concurso promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba em 2017, com 20 vagas para Artes de maneira polivalente, o que representa uma desafinação entre o estado e sua capital.

Voltando à rede de João Pessoa, por força da cultura escolar e mesmo tendo realizado concursos específicos, a PMJP ainda sustenta concepções polivalentes sobre o ensino da arte quando se trata da formação continuada, já que alternou edições de cursos de formação continuada em música e cursos de formação continuada para professores de arte a partir do ano de 2009 até 2017, conforme evidenciado nos documentos da SEDEC e nas respostas dos professores.

Grande parte dos professores de música da rede de João Pessoa costuma participar de atividades formativas diversas como oficinas, minicursos, *workshops* e encontros nas áreas de Música e Educação Musical. A maioria também declarou manter atividades de práticas musicais como voz e violão, edição de partituras, canto coral, performance instrumental, composição, entre outras.

Esses traços permitem-nos afirmar que os professores de música têm investido por iniciativas próprias em vivências de formação continuada voltadas para sua prática profissional. São atividades formativas que envolvem conteúdos musicais e pedagógicos, oferecidas por instituições de ensino superior, escolas especializadas, feiras de música e associações, cada uma com suas características e objetivos.

As respostas dos professores de música evidenciam, no entanto, que quando se trata da formação continuada relativa ao ensino de música nas escolas de educação básica, é fundamental que as características dos contextos escolares e as situações vividas pelos professores sejam objeto de reflexão. Além disso, afirmam a necessidade de uma formação continuada específica em música, considerando os desafios que envolvem estrutura física das escolas, a presença da violência, das novas tecnologias da informação e comunicação, de estudantes com diferentes tipos de deficiência, da diversidade cultural estudantil e sociocultural dos contextos escolares.

Mas a relação de diálogo entre a formação continuada e os professores de música depende da gestão pública que administra a rede de ensino, já que é ela a principal promotora dos cursos de formação continuada para os profissionais da educação do quadro de servidores. Nesse sentido, os documentos da SEDEC

evidenciam que as propostas para os cursos de formação continuada são elaboradas unicamente pela gestão e que têm se repetido no decorrer dos anos.

Os contextos escolares são espaços onde a música está presente, assim como em outros momentos da vida das pessoas. Levar esse fenômeno para a sala de aula, trabalhando-o como conteúdo curricular tem sido um processo mais desafiador do que para os demais componentes curriculares, já que o ensino de música envolve participação ativa dos estudantes, gera som e ainda passa por um processo de afirmação no currículo escolar. Isso tem exigido mais esforços dos profissionais e instituições da área.

São muitas as dimensões que constituem o ensino de música na Educação Básica, em especial no sistema educacional público da cidade de João Pessoa: legislação nacional, formação inicial, formação continuada, perfil dos professores de música, gestão pública e os contextos escolares. Cada dimensão elencada tem características e funções próprias, relacionando-se, interagindo em consonância ou dissonância umas com as outras. A legislação nacional determina a formação profissional dos professores e estabelece diretrizes para os cursos superiores, que preparam seus egressos para a vida profissional, que se inserem no mercado e encontram desafios, que procuram outras atividades formativas e/ou participam da formação continuada oferecida pela gestão pública, que pode ou não dialogar com os professores de música acerca de seus contextos escolares, que lidam cotidianamente com suas demandas de sala de aula e assim por diante.

Respondendo à questão central desta pesquisa, os professores de música da rede de João Pessoa consideram os contextos escolares desafiadores, e a formação continuada é o espaço oportuno para a busca de soluções no enfrentamento de tantas questões presente nas salas de aula e no ambiente escolar como um todo. Os professores de música destacam a formação continuada como uma dimensão da vida profissional capaz de promover ações que contemplem a busca por soluções diante de desafios gerados pelas demandas de sala de aula, pelas características socioculturais dos contextos escolares e pelas condições de trabalho. Além disso, os professores também estabelecem relações entre a formação continuada e ações formativas diversas, que vão desde a participação em eventos até a realização de uma Pós-Graduação.

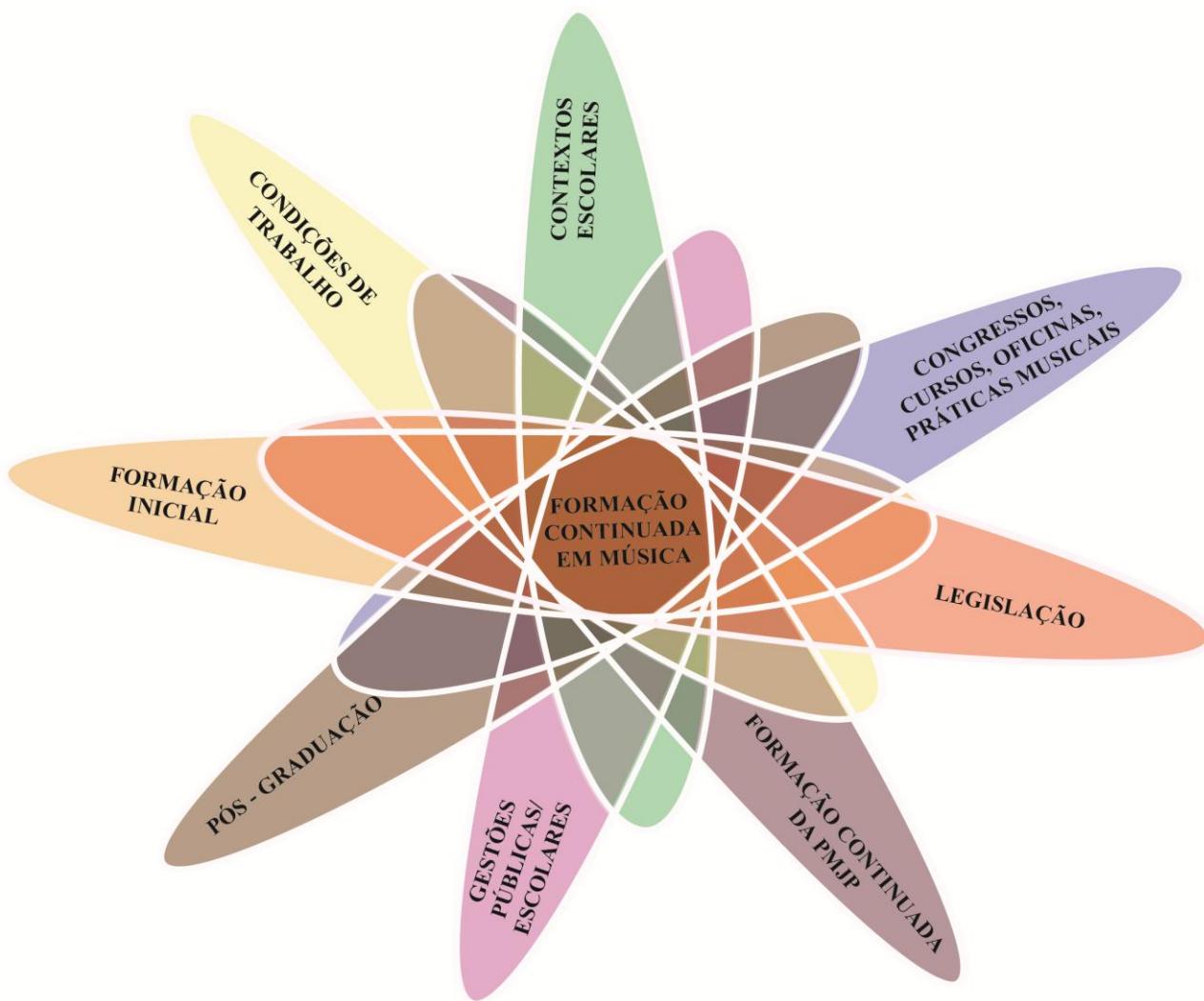
A partir da análise dos dados, posso afirmar que nesse processo a formação continuada em música poderia contemplar e provocar reflexões sobre ações inovadoras, provocar os profissionais atuantes sobre suas metodologias no sentido de promover o

desenvolvimento de atividades artísticas que envolvam música nas suas múltiplas expressões (canto popular, RAP, percussão, repente etc.), propor a criação de salas temáticas e rodízio de turmas para sanar o problema da falta de espaço adequado para as aulas de música, incorporar no currículo anual de cada série elementos culturais e musicais locais, além de levar músicas de diferentes lugares e épocas para ampliar o universo musical dos estudantes. Esses são alguns aspectos que devem ser considerados num processo que vise a efetivação de um ensino de música em consonância com conceitos contemporâneos de educação musical. Para que estas ações se tornem uma realidade, os professores precisam estar motivados e conscientes de que podem desenvolver uma prática baseada nas experiências e conhecimentos individuais e coletivos.

Diante de tudo o que foi exposto neste trabalho, considero que a formação continuada poderia dialogar com os professores, ser elaborada e construída a partir dos desafios e conquistas relatados pelos professores de música, seus problemas e soluções, erros e acertos referentes a tudo o que envolva o trabalho pedagógico em educação musical nas escolas regulares.

A formação continuada ocupa seu lugar, em meio a tantos aspectos da educação básica. Considerando as percepções dos professores, a legislação nacional e os documentos da PMJP, exponho na Figura 2 uma tentativa de ilustrar de maneira resumida, as aproximações e interações entre a formação continuada em música e as dimensões que constituem o ensino de música na educação básica.

**FIGURA 2: A FORMAÇÃO CONTINUADA E OUTRAS DIMENSÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



FONTE: O autor (2018)

Pesquisas como esta têm contribuído de maneira expressiva para evidenciar os desafios e provocar reflexões que apontem tentativas de solução que a área de educação musical ainda precisa para consolidar-se como componente curricular presente de forma efetiva na educação básica. Nessa perspectiva, os mapeamentos realizados junto a redes de educação municipais e estaduais têm revelado o perfil docente, as condições de trabalho, a diversidade sociocultural presente no conjunto de escolas de determinada localidade, características comuns e singularidades de cada contexto. O esclarecimento de questões acerca dos contextos escolares também pode contribuir na elaboração de ações por parte de gestores, bem como provocar reflexões nos educadores musicais acerca de suas práticas pedagógicas.

Ainda assim, precisamos de outras pesquisas que revelem dados acerca do ensino de arte nas escolas de educação básica do país, como estabelece a legislação 2016. As gestões públicas e as instituições de ensino superior têm papel fundamental na efetivação da legislação nacional, já que às gestões públicas cabe o papel de cumprir políticas educacionais, enquanto as instituições têm a responsabilidade de formar profissionais para atuação no mercado de trabalho. Os dados expostos e as análises realizadas por pesquisas como esta, podem servir para fundamentar argumentos de profissionais e instituições da área, sobretudo junto a secretarias municipais e estaduais de educação, além de se configurar como conteúdos a serem trabalhados em disciplinas dos cursos superiores de licenciatura em música. Espero que o trabalho aqui apresentado possa dar sua parcela de contribuição para a efetivação do ensino de música e para a melhoria da educação básica no país, em especial na cidade de João Pessoa.

Embora uma investigação como esta discuta sobre muitos assuntos da área, gostaria ainda de ter tratado sobre questões como a atuação polivalente em arte, as condições de trabalho e as gestões escolares, suas percepções sobre o componente curricular arte e suas relações com os professores de cada linguagem artística. Entretanto, no momento da delimitação do estudo, percebemos que seria inviável dar conta de tantas questões.

Mas novos estudos podem ser feitos a partir do que foi levantado aqui, tratando de temas como os citados anteriormente ou outros, como por exemplo a realização de pesquisas como estudos de caso sobre campos empíricos apresentados na análise dos dados (escolas com características socioculturais específicas).

Considerando tudo o que fiz neste trabalho, mudei minhas concepções sobre formação continuada para professores de música da educação básica. Antes de iniciar esta pesquisa, minha visão sobre a prioridade que deveria ser dada à formação continuada, era que houvesse atividades específicas para a área de música e demais linguagens artísticas. Continuo acreditando nesta concepção, no entanto, os dados evidenciados nesta investigação me fizeram repensar essa postura, e agora considero que a realização de cursos de formação continuada no contexto de cada unidade escolar também é uma prioridade, já que esta pesquisa evidenciou a diversidade sociocultural presente nas diferentes localidades. Podemos idealizar as duas coisas também: uma formação continuada em música em cada escola onde houver um professor de música, que interaja enquanto parte de um todo que constitui cada contexto escolar. Outras possibilidades também podem surgir, para que possamos vislumbrar um ensino de arte

que ao mesmo tempo cumpra a legislação, seja prazeroso e instigante para professores e estudantes, seja significativo e transformador para as comunidades, bairros e cidades, enfim, uma educação que seja a realização de cada grau de nossas utopias, que seja cada passo em direção ao horizonte que sonharmos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Washington Nogueira de. Formação continuada em Educação Musical: uma reflexão docente a partir de uma vivência musical com professores da rede pública de ensino da Cidade do Natal. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013.

ALCANTARA, Luz Marina de. Performances e-Arte/Educativas: uma experiência de formação continuada de professores de música. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11., 2017, Natal. *Anais...* Natal: ISME, 2017.

ALVES, Elder Pereira. *A Música nas Escolas de Mossoró-RN: Um Estudo Junto à Rede Municipal de Ensino*. João Pessoa, 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. *Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais com professores unidocentes*. Santa Maria, 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: EMAC/UFG, 2002, p. 18-29. Disponível em: <<https://goo.gl/jTRR2C>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BATISTA, Leonardo Moraes. Diversidade Cultural e Ensino de Música na Educação Básica Ampliando conhecimento e saberes na formação continuada de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo3.pdf)>.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://goo.gl/q8RJwD>. Acesso em: 16 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006*. Altera a redação dos Arts. 29, 30,32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://goo.gl/QatP3n>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em <<http://goo.gl/LX6VaU>>. Acesso em: 5 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB n. 12/2013*. Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 3, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 4, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004c.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 1, de 16 de Janeiro de 2009*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2009.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes para a operacionalização do ensino de música na educação básica.* Resolução N° 2, de Julho de 2015, do CEB/CNE n. 12/2013. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Despacho do Ministro – parecer.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2016.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

PAMELA BURNARD, Pamela; DILLON, Steve; RUSINEK, Gabriel; SÆTHER, Eva. **Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries.** **INTERNATIONAL JOURNAL OF MUSIC EDUCATION** Copyright © 2008 International Society for Music Education Vol 26(2) 109–126 [(200805)26:2] 10.1177/0255761407088489 <http://ijm.sagepub.com>.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação Continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez., 2011.

CASTRO, Marcelo Macedo e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida, 2015. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira. *O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008: o caso da microrregião de Guanambi/BA.* Porto Alegre, 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto das Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 49-57, set. 2002.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública.* São Paulo, 2009. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, João Pessoa, v. 22, n. 22, dez. 2016.

FILIPAK, Renata. *Política pública em educação musical: uma survey sobre os rumos da implementação da Lei 11.769/08 no município de Palmeira-PR.* 119f. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. *As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. *Formação inicial e continuada do Educador Musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes*. Salvador, 2015. 258f. (Doutorado em Execução Musical). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da USP*, RAUSP, v. 35, n. 3, jul./set., 2000, p. 105-112.

FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. *Ensaio: avaliação, políticas públicas, educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-231.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

GUERRA, Renata Rosa; CERNEV, Francine Kemmer. TecnoArte: uso das tecnologias digitais num curso de formação continuada com professores de Artes. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: ABEM, 2017.

GUTERRES, Aline Lucas; SANTANA, Soraia; CUERVO, Luciane. Práticas musicais para paz: formação continuada de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015.

HARDER, Rejane; NETO, Antônio Chagas; BARROS, Ítalo Wagner Santos; FERREIRA, Ricardo de Souza; SANTOS, Sandro D. Machado J. . Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1763-1775.

HENDERSON, José Ruy. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Porto Alegre 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos, *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios e perspectivas*, v.1, p. 167-198,

2009. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa\\_em\\_Musica-01.pdf](http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa_em_Musica-01.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Taíssa Santos de. *Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire*, João Pessoa, 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LUHNING, Angela. Na encruzilhada dos saberes e fazeres musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaços. In: VIEIRA, Lia Braga *et al.* *Trânsito entre fronteiras na música*. Belém: PPGARTES, 2013. p. 11 – 54.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. *Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada*. Florianópolis, 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. *Check list para elaboração de questionários em pesquisas de crenças*. *Domínios de linguagem - Revista Eletrônica de Linguística*, Uberlândia, v. 6, n. 1. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14796>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MARTINS, Adriana dos Reis. *O ensino da Música no município de Palmas após o advento da Lei 11.769/2008*. Goiânia, 2011. 104f. . Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

MARQUES, Marila Cristine Sales. *O ensino de música em escolas municipais de Salvador- Bahia e a visão de professores de música Pós- Lei 11.769/2008*. 247 f. il. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimermann Bueno de. *Os Caminhos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino De Curitiba*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones. Formação continuada dos professores de música do município de João Pessoa: reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. , 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1041-1049. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de. *Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa*. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2<sup>a</sup> Ed. Revisada e ampliada. 1<sup>a</sup> reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura (coord.). *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. Relatório final/Projeto PROLICEN. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2006. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 009, de 2006. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/EN2okS>. Acesso em 22 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. CONCURSO PÚBLICO – Edital N° 01/2007 – PMJP, de 26 de Outubro de 2007. Disponível em: <https://goo.gl/doyQjc>. Acesso em: 03 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. CONCURSO PÚBLICO – PMJP-JP. EDITAL N° 01, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2013. Disponível em <<http://fgvprojetos.fgv.br/concursos/peb/jp>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/Ryw3oU>>. Acesso em: 27 maio 2016.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. *Ictus – Periódico do PPGMUS/UFBA*, v. 11, n. 20, p. 100-119, 2010.

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

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos na contemporaneidade. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.19, n.30, p. 95-124, jan/jun. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/UGKI0f>> Acesso em: 5 dez. 2016.

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, Outubro/2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9toer7l>. Acesso em: 12 maio 2018.

SANTOS, Claudete Gomes dos. *Os contextos do ensino de Teatro na rede pública municipal de João Pessoa*. João Pessoa, 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Artes) –

Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo/RS, ano 1, n.1, jul.2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 20 nov. 2017

SEVERINO, Natália Búrigo; AMENT, Mariana Barbosa; JOLY, Maria Carolina Leme. Formação continuada: solução ou não? In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais... Pirenópolis*: ABEM. 1128-1137.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n.31, p. 63-76, jul.dez 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/teuFdF>> Acesso em: 5 dez. 2016.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13, 2001, Belo Horizonte. *Anais... Belo Horizonte*: 2001. p. 16 - 18.

SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. Reflexões sobre a formação continuada para professores de música na rede pública municipal de João Pessoa em 2014. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais... Natal*: ABEM, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Resolução nº17/2005*, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB. Cria o Curso de Licenciatura em Música, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I. CONSEPE/UFPB, 2005.

VIEIRA, Sônia Regina. *Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema*. 114 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WAZLAWICK, Patrícia et al.. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 77-90, 2013.

## APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DA RELAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA JUNTO À SEDEC

### **SOLICITAÇÃO**

Venho através deste, solicitar à DGC da Secretaria de Educação do município de João Pessoa, a **relação de professores de Música** que atuam no ensino fundamental e EJA nas escolas da rede neste ano de 2017. Tais informações são de grande importância para o desenvolvimento da minha **pesquisa de Mestrado em Educação Musical** que encontra-se em andamento, já que possibilita o mapeamento e contato com os profissionais que fazem parte do universo da pesquisa proposta. Anexo a esta solicitação, meu comprovante de matrícula no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. Desde já agradeço e me ponho à disposição para quaisquer esclarecimentos.

João Pessoa, 12 de Junho de 2017

José Reinaldo Tavares de Souza  
(Servidor municipal de João Pessoa. Mat. 55.751-0)

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

**1** - Você é concursado(a)? 1. ( )Sim; 2. ( )Não (se a resposta for Não, passe para a questão 1.3).

**1.1** – Qual o ano de realização do concurso?

( )2007; ( )2013; ( )Outro. Ano: \_\_\_\_\_

**1.2** – Em que ano foi chamado para assumir o cargo? \_\_\_\_\_ (passe para a questão 2)

**1.3** – Desde quando atua como professor de Arte/Música prestador (a) de serviço nesta rede? \_\_\_\_\_

**2** - Você trabalha em outra escola da rede pública municipal de João Pessoa como professor de música ou exercendo outra função?

( )Não

( )Sim, trabalho em outra escola como professor de música desta rede para completar a carga horária;

( )Sim, com outra matrícula no cargo de professor de música;

( )Sim, trabalho em outra escola ocupando outra função. Descreva: \_\_\_\_\_

**3** - Você participa/tem participado da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação/Prefeitura Municipal de João Pessoa?

( )Sim. Participo da formação continuada oferecida pela SEDEC para todas as escolas;

( )Sim. Mas participo de uma formação continuada específica para a escola onde trabalho;  
Descreva: \_\_\_\_\_

( )Não. (se a resposta for Não, passe para a questão 6).

Se desejar, comente: \_\_\_\_\_

**4** - Você considera esta formação continuada adequada frente à realidade encontrada na escola onde atua (condições de trabalho, diversidade cultural, social, econômica, religiosa, étnica, sexual etc.)?

( )Sim. Por quê? \_\_\_\_\_

( )Não. Como você acha que a formação continuada deveria ser? Gostaria de fazer sugestões?

**5** - A formação continuada que você participa pela prefeitura é específica em Educação Musical?

( )Sim;

( )Não.

Se desejar, comente: \_\_\_\_\_

**6** - Você costuma participar de congressos, encontros e seminários em Música/Educação Musical?

( )Sim. Quais? Por favor, cite alguns: \_\_\_\_\_

( )Não.

**6.1** - Você costuma participar de oficinas, mini cursos, workshops etc. em Música/Educação Musical?

(  )Sim. Quais? Por favor, cite alguns: \_\_\_\_\_

(  )Não.

**6.2** - Você participa de algum outro tipo de formação continuada?

(  )Sim. Descreva (instituição, conteúdos básicos, período etc.) \_\_\_\_\_

(  )Não.

**(caso as três respostas anteriores tenham sido Não, desconsidere esta pergunta).**

**6.3** - Quando participa destas formações e há choque de horário com a escola, você é liberado pela direção para o evento?

(  )Sim; (  )Sim, mas tenho que repor as aulas; (  )Não. (  )Geralmente não há choque de horário.

**7** - Você participa de alguma atividade musical (banda, voz e violão, coral, grupo de cultura popular, DJ etc.)?

(  )Sim. Especifique: \_\_\_\_\_

(  )Não.

**8** - Em quais níveis de ensino você atua nesta escola?

(  )Educação Infantil;

(  )Fundamental I; (  )Fundamental II;

(  )EJA – Ciclo Alfa, Ciclo I e Ciclo II; (  )EJA – Ciclo III e Ciclo IV

**9** - A escola onde você atua tem alguma característica específica? Por exemplo: É localizada nos arredores de um presídio? Numa comunidade de pescadores? Numa comunidade remanescente quilombola? Etc.

(  )Sim **(caso afirmativo, esta característica cultural faz parte ou interfere nas atividades escolares?)**

Por favor, descreva a característica e a possível relação com a escola: \_\_\_\_\_

(  )Não.

(  )Não sei responder.

**10** - Existe alguma atividade artística/cultural de destaque no bairro da escola? (Quadrilhas, Escolas de samba, Capoeira, dança, Hip Hop, Boi/Cavalo Marinho, Tribo Indígena do Carnaval, etc.)?

(  )Sim. Descreva: \_\_\_\_\_

(  )Não **(se a resposta for Não, passe para a questão 11).**

**10.1** - Estas atividades são incorporadas às práticas pedagógicas dentro da escola nas aulas e momentos de culminância de projetos/eventos?

(  )Sim. Exemplifique: \_\_\_\_\_

(  )Não

**11** - Você tem estudantes com algum tipo de deficiência física ou mental?

(  )Sim. Cite alguns exemplos: \_\_\_\_\_

(  )Não **(se a resposta for Não, passe para a questão 12).**

**11.1** - Você recebe alguma orientação para lidar com tal situação?

( )Sim. Descreva: \_\_\_\_\_

---

( )Não

**12** - Você enfrenta questões relativas ao contexto da escola e à diversidade social e cultural estudantil?  
(Marque as alternativas).

**12.1** - Intolerância religiosa durante as aulas:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.2**- Rejeições a atividades musicais devido à religião:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.3** – Casos de Bullying:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.4** – Casos de Homofobia:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.5** – Casos de Racismo:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.6** - Violência física entre estudantes:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.7** – Violência física ou psicológica de estudantes contra professores:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.8** – Sexualidade (gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis etc):

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**12.9** – Uso indevido do celular durante as aulas:

( )Nunca; ( )Raramente; ( )As vezes; ( )Regularmente; ( )Sempre; ( )Não sei responder

**13** - Você tem interesse em participar da segunda etapa desta pesquisa, respondendo questões específicas sobre suas concepções acerca da formação continuada em educação musical?

---

**14** – Espaço aberto para comentários sobre o ensino de música na rede pública de João Pessoa, sobre esta pesquisa ou sobre algum outro assunto relacionado ao ensino de música na educação básica que você deseje se pronunciar:

---



---



---



---

**IDENTIFICAÇÃO**

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Contatos: \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ ( )Prefiro não responder

## ● Sexo:

1. ( )Feminino 2. ( )Masculino

3. ( )LGBT ( )Outro. Se desejar, especifique: \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO ACADÊMICA**● Curso de **Graduação**: \_\_\_\_\_

– Universidade/Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

– Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Possui outro(s) curso(s) de **graduação / técnico / sequencial / habilitação**?

Qual(is)? \_\_\_\_\_

– Ano(s) de conclusão: \_\_\_\_\_

– Universidade(s)/Instituição(ões) de ensino: \_\_\_\_\_

● Cursou ou está cursando **pós-graduação**? ( )Não ( )Sim. Especifique:1. ( )**Especialização** em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( )Concluída em \_\_\_\_\_ ( )Em curso

2. ( )**Mestrado** em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( )Concluído em \_\_\_\_\_ ( )Em curso

3. ( )**Doutorado** em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( )Concluído em \_\_\_\_\_ ( )Em curso

4. Possui algum outro curso de pós-graduação?

( )Sim. Especifique:

( )Não.

**MUITO OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!***José Reinaldo*

(Data: \_\_\_/\_\_\_/2017)

**APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DOS DOCUMENTOS REFERENTES À  
FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA PREFEITURA  
MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA A PARTIR DO ANO DE 2008 JUNTO AO  
CECAPRO/SEDEC**

**SOLICITAÇÃO**

Venho através deste, solicitar ao Centro de Capacitação de Professores (CECAPRO) Centro de Capacitação de Professores (CECAPRO) – órgão da prefeitura que planeja, coordena e supervisionar planos, projetos, programas, eventos e atividades que visem à capacitação, aperfeiçoamento e atualização de professores – os documentos referentes à Formação Continuada promovida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa a partir do ano de 2008. Esta data é uma referência fundamental para o estudo do ensino de música na educação básica, já que em 2008 foi promulgada a Lei 11.769, tornando obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica do país. A análise de documentos oficiais compõe uma etapa de grande importância para a pesquisa. Anexo a esta solicitação, meu comprovante de matrícula no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, além de me por à disposição para quaisquer esclarecimentos.

João Pessoa, 30 de Novembro de 2017

**José Reinaldo Tavares de Souza**  
(Servidor municipal de João Pessoa. Mat. 55.751-0)

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “A formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: concepções dos professores frente à realidade atual”, desenvolvida por José Reinaldo Tavares de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Música, na Área de Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida. A pesquisa tem como objetivo geral “Caracterizar as concepções dos professores de música sobre a formação continuada da rede pública de educação básica da cidade de João Pessoa”. Sua participação é de fundamental importância e consistirá no preenchimento de um questionário, mas se não desejar participar do estudo não sofrerá nenhum dano ou prejuízo. Garantimos aos participantes as seguintes condições:

- seu nome e o da escola em que trabalha não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo, assim, o anonimato dos participantes;
- os dados serão utilizados apenas em publicações acadêmicas;
- a realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades escolares;
- não haverá qualquer ônus nem ressarcimento financeiro para os participantes.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

Desde já, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Contatos: 99860-0161 / 98808-7360 | [jrts.reinaldo@gmail.com](mailto:jrts.reinaldo@gmail.com)

José Reinaldo Tavares de Souza

**ANEXO A – PROTOCOLO EXPEDIDO PELA SEDEC REFERENTE À SOLICITAÇÃO DO APÊNDICE A.....**

	<i>Estado da Paraíba</i> <i>Prefeitura Municipal de João Pessoa</i>	Número Processo <b>2017/066808</b>	Data Abertura <b>12/06/2017 12:14:50</b>
Assunto <b>DIVERSOS</b>	Identificação <b>98155067491</b>	Interessado <b>JOSE REINALDO TAVARES DE SOUZA</b>	
Complemento <b>REF. SOLICITAÇÃO A RELAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA.</b>			

**ANEXO B – PROTOCOLO EXPEDIDO PELA SEDEC REFERENTE À  
SOLICITAÇÃO DO APÊNDICE C**

	Estado da Paraíba Prefeitura Municipal de João Pessoa	Número Processo <b>2017/123591</b>	Data Abertura <b>30/11/2017 11:39:38</b>
Assunto DIVERSOS	Identificação 990062	Interessado UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	
Complemento REF. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA.			