

Política pública de formação de professores e os desafios do Parfor para a área da Música

Teacher formation policy and Parfor's challenges in the music field

Andersonn Henrique ARAÚJO*

RESUMO: Este ensaio estuda os programas formativos emergenciais como uma proposta conectada com a meta 15 do Plano Nacional de Educação e com as demais políticas educacionais a partir da reabertura dos anos de 1980 no Brasil. Como local de fala, utilizaremos nossa experiência no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Nosso objetivo foi discutir o Programa como uma ação dentro da macropolítica pública brasileira refletindo sobre os desafios que envolvem o fazer pedagógico-musical. Para tanto, utilizamos a articulação entre a área de política pública, formação de professores e educação musical conectada com a reflexão de nossa prática enquanto professor do Parfor no Campus Avançado da UERN na cidade de Pau dos Ferros/RN. Como resultado, percebemos que a articulação entre a macropolítica e a ação do Parfor pode promover diferentes perspectivas de ensino ao passo que tanto o ensino de Música quanto o Programa possuem características singulares.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação musical. Política pública.

ABSTRACT: This essay studies the emergency formation programs as a connected propose to the 15th goal of the National Plan of Education with the others educational policies starting from the neoliberal reopening in the 1980's in Brazil. As a space for speech, we will use our experience in the National Basic Education Teacher Training Program (Parfor). Our goal was to discuss the mentioned program as an action inside of the brazilian public macropolitics reflecting about the challenges that involves the pedagogical-musical actions. For that, we used the articulation between the area of public policy, teacher formation and music education connected with the reflection of our practice as a teacher at Parfor at the Campus Avançado of State University of Rio grande do Norte (UERN) in the city of Pau dos Ferros / RN. As a result, we realized that the articulation between macropolitics and Parfor's actions can promote different teaching perspectives while both the teaching of Music and the Program have singular characteristics.

KEYWORDS: Teacher formation. Musical Education. Public Policy. Parfor.

1 Introdução

A partir dos anos 1980, com a redemocratização e a abertura do mercado brasileiro, a preocupação com a formação de professores entrou em pauta pela articulação de dois movimentos: de um lado, as pressões do mundo do trabalho em estruturação seguia novas condições globais de um modelo informatizado; e, de outro lado, pela constatação dos precários desempenhos escolares brasileiros, pelos sistemas de governo e pelas instituições internacionais.

* Mestre em Música pela UFRN, Professor do Departamento de Artes da UERN. <https://orcid.org/0000-0002-2711-0870> . andersonn.henrique.araujo@gmail.com

Dentre essas organizações internacionais que registraram a preocupação com a formação docente, destaca-se os relatórios do Banco Mundial (1999, 2002) que tratam a questão educativa como prioridade e que enfatizam o papel renovador das políticas de formação continuada e emergencial, além do aprimoramento dos mecanismos de formação inicial.

Houve, ainda, a proposição de formação de professores da Unesco (1998) que trata da formação de profissionais preparados para atuar com as novas gerações. Essa formação é apresentada no documento através de proposições que envolvem os aspectos epistêmicos, metodológicos e/ou tecnológicos.

Para a Unesco (1998), a formação de professores, continuada ou inicial, deveria atentar-se para a preparação de sujeitos prontos para buscarem soluções de problemas urgentes da humanidade tanto no contexto local e quanto no global. Assim, foram propostas às redes de ensino e às universidades as seguintes proposições: a. a formar redes de cooperação mundial de trocas de saberes e ciência; b. eliminar disparidades sexistas entre homens e mulheres; c. ampliar os sistemas de acesso e de permanência de pessoas no ensino superior; d. buscar a interdisciplinaridade na finalidade de melhoria na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão visando a construção de soluções para as demandas sociais, locais/globais, culturais e do mundo do trabalho.

Contudo, entendemos que o cumprimento dessas proposições passa por uma adaptação contínua, pois, a sociedade é um organismo em constante processo de transformação.

Na partir da década de 1990, a educação brasileira passa por uma nova transformação regimentar devido à implementação de políticas públicas que propiciam tanto o ingresso quanto a permanência de alunos nos sistemas de ensino. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira, LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, fomenta ações institucionais com características formativas que abrangem os mais diversos níveis educacionais. É preciso destacar que o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Parfor, é uma ação que permeia os mais diversos níveis de ensino pela sua capacidade de articulação dentro das políticas públicas educacionais.

Outros desdobramentos da LDB 9394/96 são as políticas de proposição de metas e de avaliações dos sistemas educativos. A respeito das metas, cita-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, vinculado ao Ministério da Educação Brasileiro, que divulgou no dia 2 de julho de 2020, o 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do

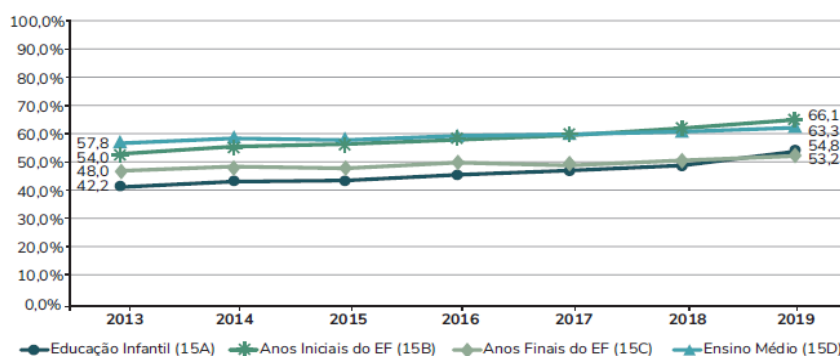
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020). Nele, as vinte metas do Plano Nacional de Educação, PNE, que compreende o decênio 2014 à 2024, são acompanhadas e analisadas pela equipe técnica do Inep.

De acordo com o relatório do Inep, das vinte metas do PNE 2014/2024, apenas a que trata da formação dos docentes do ensino superior foi cumprida. Se comparada à meta final com a meta parcial divulgada pelo Inep (BRASIL,2020), o percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior está em 108,4%, e a concessão de títulos de mestrado por ano no país atingiu 107,4%. Contudo, nas outras metas houve estagnação e até retrocesso, como a que trata da quantidade de alunos matriculados em tempo integral na rede pública, que em 2015 era 18,7% e em 2020 caiu para 14,9%.

Especificamente a meta 15 do PNE 2014/2024, foco das discussões deste trabalho, almeja garantir que “todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2020, p.313). Esta proposição é um intento que envolve as redes educacionais do país, através do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Assim, há uma corresponsabilidade formativa não apenas das secretarias de educação dos governos, mas também das universidades e instituições formadoras de professores.

Ainda sobre esta meta, é possível observar no Gráfico 1 que entre o ano de 2013 e 2019 houve um pequeno crescimento na linha que indica o número de professores com formações superiores adequadas ao componente curricular que leciona, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Gráfico 1 – percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam



Fonte: Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2020, p. 315)

atingir a totalidade de professores atuando na educação básica na área de formação no ano de 2024, como prevê a meta 15, parece distante e impossível sem a proposição de novas políticas públicas nacionais. Tais políticas devem tornar os professores aptos para a docência em um contexto globalizante intermediados por tecnologias e necessidades globais (UNESCO, 1998; BANCO MUNDIAL, 1999; 2002) e ao mesmo tempo contextualizar com as demandas locais e características locais.

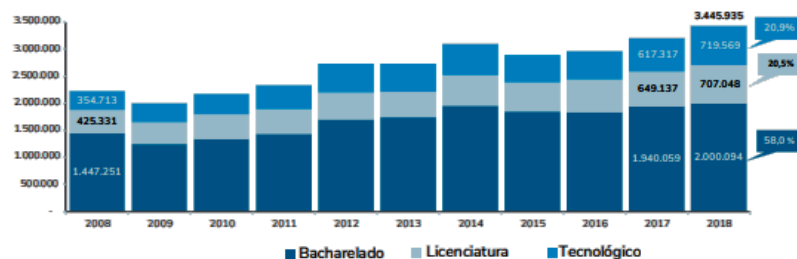
Apesar da data limite da meta 15 do PNE ser 2024, a obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura para atuar na educação básica não é uma novidade. Ela é fomentada pela LDB 9394/96.

Portanto, não é novidade do PNE o discurso de formação na área de atuação docente associado à melhoria dos sistemas de ensino. O surgimento de políticas públicas, como o PNE 2014/2024 e a avaliação do cumprimento de suas metas realizada pelo Inep (BRASIL, 2020), são partes indissociáveis e ao mesmo tempo resultantes da LDB 9394/96.

Um exemplo de política pública educacional com foco na formação docente é a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pela Lei 11.502, de julho de 2007. Tal dispositivo objetiva assegurar a qualidade da formação dos professores que atuam ou atuarão na educação básica, aproximando os espaços escolares e seus profissionais ao ensino superior. Nesse sentido, observa-se a necessidade de mobilizar recursivamente o cotidiano escolar a partir da formação docente, e a formação docente a partir do cotidiano escolar.

O Gráfico 2 apresenta a variação anual do número de ingressos em cursos de graduação de 2008 à 2018. A partir dos dados, é possível observar que houve um significativo crescimento no número de ingressantes em cursos de licenciatura, apesar de tal ampliação não se restringir a esta modalidade.

Gráfico 2 – Número de ingressos em cursos de graduação por grau acadêmico no Brasil entre 2008 e 2018



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019, p.16).

Em 2008, havia 425.331 pessoas ingressantes em cursos de licenciatura no Brasil. No ano de 2018, a quantidade correspondeu a 707.048, que significa 20,5% do total de ingressos em cursos de graduação no país. Este crescimento está vinculado a políticas de reestruturação e expansão de universidades e inserção e permanência do aluno no ensino superior no Brasil. Como exemplo dessas ações, podemos destacar: Fundo de Financiamento Estudantil, Fies, criado em 2001; Programa Universidade Para Todos, Prouni, instituído em 2004; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Reuni, instituído em 2007; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid, criado em 2010; entre outros.

Considerando a necessidade de formar professores na área de atuação, como preconizado na LDB 9394/96; considerando a Política Nacional de Formação de Professores; e emergindo da expansão dos cursos de licenciatura no país, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 cria e implementa em ambiente nacional o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor.

Tal programa propõe fomentar a oferta de educação superior para docentes que estejam em exercício na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam.

A partir desse quadro de desenvolvimento de políticas públicas, iremos, portanto, examinar o Parfor enquanto política de formação, contextualizando as demandas que são inerentes à área de Música, em suas especificidades. Além disso, iremos destacar os desafios para o docente do ensino superior que trabalha na formação de sujeitos que já possuem uma carreira como professores na educação básica. Para tal contextualização de demandas e desafios, buscamos autores da área de políticas públicas (CLUNE, 1993; CURY, 2005; PACIFICO, 2008; RUA; 1998), de políticas educacionais (BARRETO, 2015; GATTI, 2008) e de educação musical (QUEIROZ; PENNA, 2012; NASCIMENTO, 2015). Para dialogar com as áreas e com os conceitos, contextualizamos a partir das vivências do autor enquanto professor formador no Parfor no Campus Avançado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em Pau dos Ferros¹.

¹ O Parfor Música/UERN teve início em agosto de 2011 e encerramento em julho de 2015.

2 Política Pública

Para compreensão interpretativa do Parfor como um programa inserido na política de formação de professores e suas relações com os aspectos que envolvem os desafios desse tipo de formação na área da Música, propomos delinear a noção de política pública que irá ser desenvolvida neste trabalho.

Política pública é entendida como ação do qual a participação popular dialoga, algumas vezes conflituosamente, com os interesses governamentais.

Tal concepção está em concordância com William Clune, que ao estudar sobre as relações entre direito e política pública, define que

política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. Os elementos das políticas públicas são o fim da ação governamental, as metas nas quais se desdobra esse fim, os meios alocados para a realização das metas e, finalmente, os processos de sua realização (CLUNE, 1993, p.53).

Como instrumento de participação popular, entendemos a política pública como resultante de procedimentos formais e informais que envolvem as relações de poder. Tais procedimentos compreendem desde o posicionamento informal, pressões, operacionalizações ou até fiscalizações da sociedade, seja organizada em instituições ou não.

Por fazer parte da dinâmica social, seja em sua posição, ou seja em sua oposição, as decisões e ações das políticas públicas são relativas à locação imperativa de valores. Nesse sentido, é uma ação que visa à população, contudo a qualificação dessa ação carrega locação imperativa ao contemplar ou não as demandas sociais, por exemplo.

Contudo, há diferenças entre uma decisão política como ação e uma política pública. Para Rua (1998), uma política pública envolve um conjunto de decisões e requer ações estrategicamente combinadas para a sua operacionalização. Desse modo, o PNE e o Parfor são políticas públicas brasileiras que ultrapassam governos e governantes temporalmente. Já uma decisão política é uma escolha dentre uma palheta de alternativas. Assim, a decisão política pode ser parte da operacionalização da dinâmica da política pública.

Um posicionamento que agrega a perspectiva de locação imperativa de valores à discussão sobre política pública é a visão social de Pacífico (2008). Para a autora, a política pública precisa ter uma relação direta entre sua base antológica e seus usuários. Os usuários não seriam apenas o alvo mas também proponentes. Nessa direção, para ser efetiva e

compatível com as necessidades sociais, a proposição de políticas públicas precisa possuir em sua construção a participação popular e as características culturais de seus envolvidos; a base/gênese precisa focar nas singularidades dos seus participantes, embora haja a possibilidade de macropolíticas, mais generalistas. Nesse sentido, a locação imperativa de valores contempla a atenção às contextualizações.

A perspectiva de Pacífico (2008) remete-nos a duas questões sobre as características formativas que envolvem a atuação do professor de Música em políticas públicas de formação emergencial de professores, como o Parfor: 1.tendo relação com as características culturais e musicais dos envolvidos, a atuação do professor formador precisa estar em consonância com as vivências sonoras e experiências pedagógicas dos alunos/docentes; 2. a dinâmica das ações da própria política pública precisa estar atenta a formar um professor de Música preparado para trabalhar com questões que envolvem aspectos da cultura local e seu diálogo com o global. Assim, macropolítica e ações contextualizadas complementam-se a partir de uma perspectiva cultural/musical tanto no ato pedagógico quanto na proposição de políticas.

Embora possa parecer particularista, de cunho focalizador e compensatório, esses dois desdobramentos levam em conta a dinâmica social dos seus usuários. Assume-se um direcionamento focado nas pessoas/licenciandos e suas experiências didáticas e musicais, entendendo os participantes como seres de direito e de necessidades diante das dinâmicas das políticas da formação de professores de Música.

Há um processo de ação da política pública para com os contextos, e também há um processo inverso, dos contextos de atuação para a reelaboração de políticas. Esse movimento, dinâmico e recursivo, se faz necessário não apenas para a avaliação/melhoria das ações educativas, mas também para dinamizá-las a partir das necessidades educacionais e musicais locais/globais. Nesse sentido, é preciso ouvir os professores formadores, os alunos, os mestres locais de cultura popular, os coordenadores de cursos emergenciais, etc, para que se possa estar sempre em processo de contextualização/reformulação do curso a partir das demandas educativas e formativas.

Para conceituar o Parfor enquanto política pública educacional, propomos o diálogo entre os conceitos dos seguintes autores: 1. William Clune (1993) e sua proposição de política como instrumento de racionalização, planejamento e participação popular; 2. Rua (1998), na compreensão de como a locação imperativa de valores que requer ações estrategicamente combinadas; 3. Pacífico (2008) e a participação popular, tanto na constituição das ações que

devem possuir elementos musicais dos usuários da política pública, quanto na construção das políticas enquanto ações resultantes de diálogos entre os mais diversos setores sociais.

3 Políticas públicas educacionais e suas características

A partir do entendimento da dialógica entre os conceitos de Clune (1993), Rua (1998) e Pacífico (2008), é possível sugerir apontamentos e características articuladas das ações dentro das políticas públicas educacionais: a. políticas de ações propositivas que visam o planejamento e a racionalização das ações; b. políticas que têm como critério características compensatórias, de correção de fluxo escolar ou inclusivas; c. políticas que têm como foco a formação para a educação básica, são políticas de formação docente inicial e continuada; d. políticas mais abrangentes que possuem a capacidade de articulação entre outras políticas públicas, como aquelas que atuam de um lado na consolidação e no fortalecimento da educação básica, e do outro nas políticas que se integram nos diferentes níveis educacionais.

É importante salientar que essas características articuladas não são auto-excludentes e nem isoladas, mas apenas servem de instrumento de estudo baseado em critérios objetivos com base nas particularidades, no público atendido e na capacidade de articulação.

As políticas compensatórias ou inclusivas na educação, segundo Cury (2005) são

estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade (CURY, 2005, p.14).

Com base no exposto por Cury (2005), compreendemos a meta 15 do PNE, que trata da formação na área de atuação docente, como uma estratégia voltada para garantia de direitos. As políticas educacionais buscam aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico, que nesta discussão é a LDB 9394/96 e a formação em curso específico de licenciatura para atuar na educação básica. Como ação dessa busca, temos as políticas públicas de proposição como o PNE 2014/2024; as políticas de avaliação, como as que resultaram no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020), e políticas públicas estratégicas de formação inicial e continuada como o Parfor.

As políticas de formação inicial contemplam a primeira licenciatura. As políticas públicas de formação continuada são oferecidas aos professores já em exercício, sejam por

meio de ações das próprias redes de ensino ou em articulação com universidades e demais redes.

Em relação às políticas públicas de formação continuada, Bernadete Gatti (2008) estuda as implementações de iniciativas desenvolvidas em diferentes modalidades metodológicas nos contextos das políticas educacionais da União, estados e municípios. Para a autora, a formação continuada não deve ser apenas de caráter compensatório, atuando na má formação inicial dos professores.

Nesse sentido, concordamos com essa concepção de formação continuada feita por Gatti (2008), pois as iniciativas devem atualizar e aprofundar em avanços dos conhecimentos, renovações e inovações da área docente, dando sustentação à criatividade pessoal e à de grupos escolares em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas, metodológicas e culturais.

O Parfor é, portanto, uma política de formação continuada que não deve servir de compensação para uma má formação. Além disso, é importante salientar a capacidade do programa de articulação entre ensino superior e educação básica.

Destaca-se, no entanto, que essa articulação não acontece diretamente, como é realidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No Pibid há a formação inicial e continuada articulada pela universidade na iniciação à docência (NASCIMENTO, 2015). Já no Parfor, a presença e a atuação na educação básica são indiretas, pois não há ações programadas nessa fase educacional. Assim, a capacidade de articulação entre os diferentes níveis educacionais do Pibid é mais direta do que a do Parfor.

4 Desafios e vivências do Parfor Música/UERN

A partir do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, surgiram ações para suprir a necessidade de capacitar o professor que atuava na educação básica, mas não possuía a formação em licenciatura. Segundo a LDB 9394/96

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, n.p.).

Instituído em 1999, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi uma das primeiras respostas à LDB 9394/96, e possuía o objetivo de formar professores que não terminaram o ensino médio. Em termos de números, segundo Gatti (2008), tal programa atendeu, até 2006, em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

A partir de janeiro de 2009, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada dos docentes, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Nesse cenário, surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Parfor, como resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios, e as instituições públicas de Educação Superior.

O objetivo do Parfor é garantir aos professores que estão atuando na rede pública de educação básica uma formação acadêmica exigida pela LDB 9394/96. Dessa forma, o Parfor também pressupõe a promoção da qualidade da Educação Básica por meio da formação de professores na área do exercício profissional e está interligado às metas do Plano Nacional de Educação.

O Parfor possui três vertentes: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação; de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação; e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

O primeiro desafio do Parfor para a formação de professores de Música está na sua característica de trabalhar um conhecimento presente no cotidiano humano, considerando que como seres humanos, todos nós produzimos, ouvimos, reproduzimos, ou seja, vivenciamos experiências musicais. Isto demanda uma complexa² metodologia para o campo da Música: a ação do professor formador deve partir do pressuposto de que todos os alunos do Parfor possuem vivências e estão atuando na educação básica e que, portanto, a formação dada no Parfor articule tais vivências com os conhecimentos específicos de Música e de didática da educação.

² Complexa no sentido de trama, tecido em conjunto.

Ao discutir as implicações das políticas de formação de professores a partir das ações de governo, Elba Barreto (2015) ressalta que a formação docente além de abarcar elementos técnicos também deve estar contextualizada ao cotidiano escolar. Para a pesquisadora,

o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola (BARRETO, 2015, p.688).

Nesse sentido, as experiências que os alunos trazem de seus contextos, constrangimentos sociais e problemas derivados do cotidiano devem ser levadas em consideração. A rica experiência de um aluno/docente em busca de uma segunda licenciatura deve ser um dos elementos-chave na construção de metodologias e abordagens pedagógicas nas aulas de Música.

No quadro a seguir, destacamos a articulação entre as experiências docentes, as vivências musicais e os conhecimentos musicais como elementos dialógicos que precisam ser levados em consideração na aula em programas formativos de segunda licenciatura, como no caso do Parfor.

Quadro 1 – Articulação entre experiências docentes, vivências e conhecimentos musicais



Fonte: Elaboração do autor

As **experiências docentes** são aquelas relacionadas à prática docente do aluno/professor na educação básica. Quando atuamos como professor no programa, muitos dos alunos do Parfor-Música da UERN já possuíam mais de 10 anos de atuação na educação básica, neste sentido, essa importante experiência não pode ser desprezada enquanto força motriz da prática pedagógica.

Por sua vez, as **vivências musicais** referem-se às experiências das pessoas enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade na qual a Música se faz presente nos mais diversos momentos. Consideramos que todos possuem vivências musicais, sejam como músicos ou apreciadores. Já os **conhecimentos musicais** são sistematizações resignificados da práxis educativo-musical.

A articulação feita pelo professor formador deve considerar essas três vertentes a partir da prática pedagógica.

Quando não articulada, a prática musical de professores não graduados em Música tende a reproduzir características da sua formação e o desafio para o professor formador é a desconstrução epistemológica com a finalidade de desenvolver uma ação crítica no aluno/professor para que seus reflexos impactem em suas decisões pedagógicas. Essa é uma característica que notamos enquanto professor formador do Parfor das disciplinas de Estágio e Didática da Educação Musical entre os anos de 2014 e 2015.

Nessa perspectiva, foi possível perceber que dos vinte e cinco alunos matriculados em 2015, dez tiveram formação musical a partir de bandas de Música no interior do Nordeste, além disso, os alunos/professores atuavam com o ensino/regência em bandas filarmônicas em mais de uma cidade. Esse fato reforça a ideia de disseminação geográfica e de potencialidade educativa das bandas de Música no interior do Nordeste.

A potencialidade educativa tem caráter formativo e ao mesmo tempo regional/cultural. Os músicos das bandas podem adentrar nos cursos de licenciatura, como no caso do Parfor/UERN, e assim atualizarem, ampliarem e reconstruirmos suas práticas pedagógicas com o objetivo de formarem novos grupos musicais e/ou fortalecerem os que já existem.

As bandas de Música podem se tornar uma possibilidade para a atuação do licenciado em Música, construindo conexões entre esses espaços e a educação básica, visto que as bandas filarmônicas se constituem como parte das características identitárias e da produção cultural local.

Apesar de estarem em um curso de licenciatura em Música e trabalharem com Arte/Música no cotidiano escolar, seis dos participantes não possuíam uma formação musical sistematizada nos padrões do conhecimento escolar que os possibilitassem trabalhar com Música na escola como conteúdo da disciplina de Arte. Essa questão articula-se com a noção de política pública de Pacífico (2008), uma vez que há uma relação direta entre as necessidades de aprendizagem e a interação antológica na constituição de políticas públicas. Assim, é um desafio metodológico para o professor formador, mas é também uma questão da constituição de políticas públicas. Tal desafio metodológico não é exclusivo do Parfor, mas também é uma característica dos cursos de licenciatura em Música.

Em nossa experiência como professor de uma instituição de ensino superior, temos visto alunos ingressarem em Licenciatura em Música sem nunca terem vivenciado uma aula de Música em todo o seu percurso pela Educação Básica. No Parfor/UERN não foi diferente, na mesma turma tínhamos alunos sem nenhuma experiência musical escolar e outros que eram regentes de bandas sinfônicas e que possuíam uma longa trajetória de ensino-aprendizagem musical sistematizado. Para o enfrentamento dessa questão, foram necessárias estratégias articuladas que promoviam o desenvolvimento da formação musical dentro de uma perspectiva que contemplava os mais diversos perfis. A aula não deveria ser desestimulante para os alunos que possuíam um conhecimento musical mais amplo e/ou que trabalhassem com bandas sinfônicas e nem para aqueles que estavam tendo o primeiro contato com o ensino de Música.

O último tópico que destacamos neste trabalho é a dimensão geográfica que, além de ser um desafio, é um dos indícios do tamanho do impacto do Programa na formação de professores nas cidades do interior do RN, CE e PB. Na próxima figura é possível observar tal questão:

Figura 1 - Cidades de origem dos alunos do Parfor/UERN- Música



Fonte: Mapa construído com base na lista de presença dos alunos, 2015.

O Campus Central da UERN está localizado em Mossoró-RN, o Campus Avançado, onde as aulas aconteceram, em Pau dos Ferros-RN; ambos estão demarcados de vermelho no mapa.

A área de abrangência do Parfor/UERN foi de 6.405 Km², contemplando os estados do Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba. A distância geográfica era um desafio significativo, pois os alunos precisavam se deslocar muitos quilômetros para chegarem ao Campus Avançado em Pau dos Ferros. Havia dois principais métodos utilizados pelos alunos para chegarem ao Campus, o primeiro era por meio de um ônibus que algumas prefeituras disponibilizavam, e por recursos próprios.

O desafio da distância geográfica se operacionalizava em transtornos logísticos: uma simples atividade na qual os alunos levavam os instrumentos de casa para a aula poderia demandar um esforço operacional e preocupações com a integridade do instrumento no deslocamento. Enquanto professores, procurávamos localizar metodologias que contemplassem os instrumentos musicais disponíveis na instituição, que eram em número reduzido. Ou então, fazíamos parcerias informais para a utilização de instrumentos de instituições mais próximas à sede do Parfor/Música em Pau dos Ferros.

5 Considerações finais

As proposições de ações de políticas públicas demandam da área de Música muito mais que a operacionalização das ações já existentes. É necessário o engajamento dos profissionais da educação musical na proposição de políticas públicas pensando as particularidades da área.

A articulação entre proposição e atuação depende das ações dos educadores enquanto sujeitos participantes da dinâmica da locação imperativa de valores. Com essa perspectiva, os professores de Música não são apenas executores, ou agentes, mas na condição de agentes podem ser proponentes e retroalimentadores de políticas com base em problemáticas que surgem a partir das ações contextualizadas no cotidiano.

Tais ações precisam surgir com o foco no ensino/aprendizagem de Música, mas também devem visar aspectos mais globais como a formação de docentes provocadores, fomentadores, avaliadores e propositores. Nesse sentido, formar professores de Música através de programas formativos é também desenvolver pessoas capazes de articular o conhecimento musical e agir politicamente.

A política pública como espaço de participação popular é sempre um processo que envolve o diálogo entre conquistas, lutas e mobilizações. Para ocupar esses espaços, foi necessário desenvolver nos alunos que frequentavam as aulas do Parfor a consciência de que a Educação é sempre um ato de engajamento social e político.

Para que esse engajamento se desenvolva, Queiroz e Penna (2012) sugerem duas importantes frentes:

- 1) conhecer, participar e se adequar aos programas e ações das políticas públicas existentes.
- 2) ter uma visão crítica e contextual do cenário político consolidado para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto.

A partir disso, acrescentamos uma terceira frente conceitual e prática, para que o engajamento nas políticas formativas contemple as necessidades de formação de sujeitos inseridos nos contextos dinâmicos e global e, ao mesmo tempo, contextualizadas nas culturas musicais locais. Metabolizar a (re)formulação a partir desses pressupostos pode ajudar a melhorar a meta 15 do PNE como ação nacional, mas que contemple as singularidades culturais, formativas e regionais.

Outra sugestão deste ensaio é enfatizar que a área Música também pode: a. tornar-se agente propositor dada a sua experiência nas práticas educativas; b. levar para a formulação/avaliação de políticas públicas as dinâmicas sociais e culturais como componentes da Música; c. promover a participação de alunos, professores, agentes sociais, etc, que trabalham com Música no diálogo da dinâmica social para que a locação imperativa de valores contemple aspectos relacionados a Música;

Nesse sentido, um dos desdobramentos do engajamento dos alunos do Parfor em Pau dos Ferros na dinâmica política foi a participação dos alunos/professores nos planos municipais de educação. Foi possível fazer uma interlocução com as cidades de Pau dos Ferros, Encanto, Tabuleiro Grande e Antônio Martins no Rio Grande do Norte, e Ererê e Pereiro no Ceará. Tal conversa aconteceu através dos alunos que atuavam ativamente nas secretarias e câmaras de vereadores.

As demandas dos alunos eram trazidas para a sala de aula. As experiências dos discentes de diálogos nas câmaras municipais com posições por vezes contraditórias sobre o papel da Música na educação dos municípios eram frequentes nas aulas. O Parfor, enquanto

política formativa, colaborou com a implementação do ensino de Música e com a elaboração dos planos municipais de educação no interior dos estados do RN, PB, e CE.

Por fim, ressaltamos que, na época de escrita deste ensaio, dois egressos do curso de Música estavam trabalhando nas secretarias municipais de educação. Em Pau dos Ferros-RN um egresso era assessor técnico e na cidade de Encanto-RN, o outro egresso era secretário municipal de educação.

Referências Bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **Education sector strategy**. Washington: Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Brasília: Banco Mundial, 2002.

BARRETO, Elba. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v.20, n.62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em 30 de junho de 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CLUNE, William. Law and public policy: Map of an área. **Southern California Interdisciplinary Law Journal**, v.2, n.1, p.15-60. 1993.

CURY, Carlos. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, 2008.

NASCIMENTO, Catarina. **PIBID Música – UFRN**: a formação de professores em articulação com os saberes docentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PACÍFICO, Andrea Maria Calazans Pacheco. **The social capital of refugees**: cultural background versus public policy. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo; PENNA, Maura . Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de Música. **Educação** (UFSM), v. 37, p. 91-106, 2012.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In RUA, Maria das Graças e CARVALHO, Maria I. V. de (orgs.). **O Estudo da Política**: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998, 231-260

UNESCO. **Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em:
<https://www.oei.es/historico/oeivirt/superior2.htm> Acesso em 15 de julho de 2020.

Artigo recebido em: 03/07/2020 Artigo aprovado em: 22.07.2020