

Música, Cultura & Educação



Editora
IFMA

João Fortunato Soares de Quadros Júnior (Org.)

Música, Cultura & Educação

1ª Edição

São Luís – MA
IFMA
2019



Av. Colares Moreira, 477 –Renascença
CEP: 65075–441, São Luís –MA,
Telefone: +55 (98) 3215–1794

editora@ifma.edu.br | www.editora.ifma.edu.br

©2019 dos autores

A reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, com propósitos de lucro e sem prévia autorização dos editores, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Direitos Reservados desta edição
Editora IFMA

Q13m Quadros Júnior, João Fortunato Soares de.

Música, cultura e educação. / João Fortunato Soares de Quadros Júnior. _ São Luís: EDIFMA, 2019.

444 p. il.
ISBN: 978–85–69745–70–9

1. Educação–Brasil. 2. Cultura. 3. Música. 4. Histórico–cultural. 5. Cultura popular. Título.

CDU 37:78

Ficha Catalográfica elaborada por Michelle Silva Pinto –CRB 13/622

Instituto Federal do Maranhão

Francisco Roberto Brandão Ferreira
Reitor

Ximena Paula Nunes Bandeira Maia da Silva
Pró-reitora de Ensino

Natilene Mesquita Brito
Pró-reitora de Pesquisa,
Pós-graduação e Inovação

Fernando Antônio Carvalho de Lima
Pró-reitor de Extensão e Relações Institucionais

Washington Luis Ferreira Conceição
Pró-reitor de Administração

Carlos César Teixeira Ferreira
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Gedeon Silva Reis
Diretor da Editora IFMA

Luís Cláudio de Melo Brito Rocha
Projeto gráfico e diagramação

Conselho Editorial da Editora IFMA - 2018/2020

Técnico Administrativo

Maria do Socorro Silva Lages
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

Pró-reitoria de Extensão

Fernando Antonio Carvalho de Lima

Bibliotecária/documentalista

Michelle Silva Pinto

Ciências Exatas e da Terra

Raimundo Santos de Castro
Helson Ricardo da Cruz Falcão

Ciências Biológicas

Douglas Rafael e Silva Barbosa

Engenharias

Orlando Donato Rocha Filho
Antonio Ernandes Macedo Paiva

Ciências da Saúde

Carolina Abreu de Carvalho

Ciências Agrárias

Delineide Pereira Gomes
Regia Maria Reis Gualter

Ciências Humanas

Odaleia Alves da Costa

Linguística, Letras e Artes

Paula Francinete Ribeiro de Araújo

Coordenador de Curso de Pós-graduação

Henio Henrique Aragão Rego

Apoio Técnico

Diego Deleon Mendonça Macedo
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

AGRADECIMENTOS

A realização desse livro só foi possível em função da colaboração dos diferentes autores que cederam gentilmente sua produção, aqui nominados: Ademir Adeodato, Beatriz Ilari, Carmen Roman-Torres, Ana Débora Barros, Amós Noia, Eduardo Moura, José Eusebio Moreno, Julia Vasques, Lucía Herrera, Luciane Cuervo, Naiara Araújo, Oswaldo Lorenzo, Susan Helfter, Liliam Barros, Sonia Chada e Tainá Façanha. Além disso, agradecemos enormemente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA pelo suporte financeiro e logístico para a construção dessa obra. Finalmente, agradecemos a todos os profissionais da educação que nos incentivam constantemente a buscar caminhos que possibilitem a oferta de um ensino de música significativo na escola contemporânea.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Contexto histórico y sociocultural de la música occidental	17
“Urrou! Urrou! Cultura popular como conteúdo de Artes para o Ensino Médio do Maranhão”	71
Etnomusicologia no Pará: caminhos e perspectivas	105
Gomes Cardim e o Ensino de musica na instrução publica capixaba (1908-1930) vestígios históricos	147
The Thornton Community Engagement Programs and Pathways for Emerging Music Teachers	181
CAMERA, IMAGE and SOUND: Cinema and Music, in Brazil and Spain from the 30s.....	203
Factores de influencia en la construcción de la preferencia musical	229
Preferencias Musicales, Factores de Influencia y Medios de Consumo Musical en Estudiantes de Música	277
Contribuciones de la música al desarrollo psicológico ...	313
Estudos sobre musicalidade e amusia: Um recorte sobre a memória na performance.....	351
Efeitos de um ateliê musical como função de estruturação psíquica em crianças com TEA.....	389
Repensando o desenvolvimento musical: Lições aprendidas através de uma pesquisa longitudinal..	421

Weber, W. The contemporaneity of eighteenth-century musical taste. **The Musical Quarterly**, v. 70, n. 2, p. 175-194, 1984.

Wertheimer, P. *The American experience: rock concert safety*. 1993. Disponible en: <http://www.crowdsafe.com/englishspeech.PDF>

Williamson, J. (2002). Progress, modernity and the concept of an avant-garde. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge history of nineteenth-century music* (pp. 287-317). Cambridge: Cambridge University Press.

Yepes, G. (2006). Acerca de la libertad artística y la emancipación estética en la composición musical de hoy. *Co-herencia*, 3(5), 123-132.

Yoshida, H. (2001). Eduard Hanslick and the idea of “public” in musical culture: towards a socio-political context of formalistic aesthetics. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 32(2), 179-199.

Young, J. (1988). The concept of authentic performance. *British Journal of Aesthetics*, 28(3), 228-239.

CAPITULO 2

“URROU! URROU! CULTURA POPULAR COMO CONTEÚDO DE ARTES PARA O ENSINO MÉDIO DO MARANHÃO”

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Universidade Federal do Maranhão
joaofjr@gmail.com

Ana Déborah Pereira de Barros
Universidade Federal do Maranhão
anadeborahbarros@gmail.com

Amós Souza Noia
Universidade Federal do Maranhão
amosmelodia18@gmail.com

Eduardo Moura Silva
Universidade Federal do Maranhão
edusalles98@gmail.com

Josikerllen Cutrim Santos
Universidade Federal do Maranhão
josikerllencutrim@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo verificar a influência de uma proposta didática baseada na cultura do Bumba-meu-boi maranhense –manifestação popular elevada a Patrimônio Imaterial do Brasil em 2011– na avaliação da disciplina Arte por estudantes de Ensino Médio na cidade de São Luís (Maranhão, Brasil). Utilizando uma abordagem mista, de caráter longitudinal, e adotando um desenho quase-experimental com grupos naturais, essa pesquisa contou com a participação de 63 estudantes do Centro Educacional Manoel Beckman, sendo 55.6% mulheres e 44.4% homens, com idades entre 15 e 18 anos ($M = 15.78$; $DT = 1.13$). Como instrumento de coleta de dados, se empregou o *Questionário para Avaliação Discente sobre a Disciplina Arte no Ensino Médio*, destacando neste artigo a seção *Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico*, composto por 39 itens que se agrupavam em seis fatores: Avaliação do professor ($\alpha = .86$), Material didático ($\alpha = .76$), Autoavaliação ($\alpha = .73$), Infraestrutura ($\alpha = .73$), Atividades e conteúdos ($\alpha = .70$) e Métodos avaliativos ($\alpha = .64$). Os resultados obtidos comprovam a importância da flexibilidade e da diversificação do currículo escolar, dando voz a temas que se circundam o sujeito. Isso vem favorecer o fortalecimento das questões identitárias para o adolescente em formação, bem como torna a disciplina Arte mais viva, dinâmica e contextualizada.

Palavras-Chaves: Cultura popular, Currículo, Arte, Bumba-meu-boi.

ABSTRACT

This research aimed to verify the influence of a pedagogic proposal based on the culture of the Bumba-meu-boi maranhense -manifestation popular elevated to Immaterial Heritage of Brazil in 2011- in the evaluation of the discipline Art by high school students in São Luís (Maranhão, Brazil). Using a mixed method, of longitudinal character, and adopting a quasi-experimental design with natural groups, this research counted on the participation of 63 students from the Manoel Beckman Educational Center, 55.6% women and 44.4% men, aged between 15 and 18 years ($M = 15.78$; $SD = 1.13$). As an instrument for data collection, the *Questionnaire for Student Evaluation on the Art Discipline in High School* was used, highlighting in this article the section *Evaluation of Specific Elements of the Pedagogical Process*, composed of 39 items that were grouped into six factors: *Evaluation of the teacher* ($\alpha = .86$), *Didactic material* ($\alpha = .76$), *Self-evaluation* ($\alpha = .73$), *Infrastructure* ($\alpha = .73$), *Activities and contents* ($\alpha = .70$) and *Evaluation Methods* ($\alpha = .64$). The results obtained prove the importance of flexibility and diversification of the school curriculum, giving voice to issues that surround the subject. This favors the strengthening of identity issues for the adolescent in formation, as well as makes the discipline of Art more alive, dynamic and contextualized.

Keywords: Folklore, curriculum, Art, Bumba-meu-boi.

1. CULTURA E EDUCAÇÃO

A cultura popular é considerada por muitos como um elemento estruturante da construção do ser humano, sendo responsável pela matriz identitária de todos os indivíduos (Backling, 1974; Geertz, 1978; Queiroz, 2004). Segundo Eagleton (2011), a palavra “cultura” advém do termo *colere*, que significa cultivar, habitar, adorar e proteger. Desde uma perspectiva semiológica, Velho (2009, p. 250) define cultura como “memória não-genética [...] que se realiza em sistemas sígnicos de diferentes naturezas: o gestual, o visual, o sonoro, o arquitetônico, etc.”. Cuche (2002, p. 4) entende cultura como “um elemento constituinte básico da criação e identificação de uma comunidade” que é transmitido com o passar dos anos de modo inter-geracional. Geertz (1978), por sua vez, afirma que a cultura resulta da interação social do homem com tudo o que está ao seu redor, sendo considerada também como uma realidade criada pelo próprio homem, podendo ser mudada e transformada como modo de adaptação a qualquer civilização socialmente dita.

Numa perspectiva sociológica, podemos definir três tipos de cultura. A primeira delas, a *cultura erudita*, pode ser entendida pela valoração de produtos artísticos e culturais socialmente considerados como os de alta estima, geralmente atrelado a indivíduos com maior poder aquisitivo (Litvak, 1997). *Cultura de massas*, por sua vez, é definido por Lorenzo e Soares-

-Quadros Jr. (2014) como toda cultura produzida para o grande público (a massa) que utiliza dos meios de comunicação de maior abrangência (internet, televisão, rádio, etc.) para a sua difusão massiva, independentemente de heterogeneidade social, étnica, etária, sexual, etc. Finalmente, a *cultura popular* apresenta-se como uma modalidade sem uma definição consensual dentro das Ciências Humanas e Sociais.

Bosi (2009) define cultura popular como uma realidade cultural, estruturada a partir de relações internas no coração da sociedade. Seguindo essa perspectiva, Abib (2004, p. 24) afirma que a cultura popular estabelece intrínseca relação com conceitos humanísticos tais como “solidariedade, igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria”, valores muitas vezes difíceis de serem trabalhados pela escola no contexto sócio-político atual. Silva (2008), por sua vez, a define como “elementos”, “significados” e “valores” comuns ao povo. Baseado nisso, buscaremos à continuação centrar a discussão acerca da cultura popular e sua relação com a educação.

CURRÍCULO E CULTURA POPULAR

De acordo com Pacheco (2005), a palavra currículo está registrada no dicionário desde 1663, quando o termo era utilizado para designar um curso regular de estudos na universidade ou na escola. Entretanto, foi a

partir do início do século XX que o currículo foi concebido como objeto de pesquisa e estudo, devido à massificação da escolarização resultante do processo de industrialização e imigração ocorrida nos Estados Unidos nos anos de 1920 (Silva, 2015). A partir desse contexto histórico e social, foram elaboradas teorias com o intuito de definir o real conceito de currículo, destacando-se a teoria tradicional, teorias críticas e teorias pós-críticas (Hornburg; Silva, 2007). Essas teorias, ainda que divergentes entre si, configuram-se como um caminho para seleção de critérios sobre o que ensinar nas escolas. Se por um lado, há uma variedade de discursos na formulação do conceito de currículo, Lopes e Macedo (2013) estabelecem, em outra perspectiva, uma característica em comum a tudo que se refere a ele: uma sistematização de experiências ou conteúdos planejados a partir da estruturação do conhecimento com o intuito de contribuir com o crescimento pessoal e social do aluno.

Partindo desse panorama, concordamos com Abib (2004) ao destacar a importância de se incitar no ambiente escolar a valorização da diversidade cultural e histórica como propósitos de formação dos indivíduos enquanto cidadãos. Brandão (2008, p. 37) corrobora com essa ideia ao afirmar que a educação formal é o lugar necessário e ideal para perpetuar os saberes populares produzidos ao longo do tempo, fazendo com que o estudante reaprenda “com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo [...] outras sábias e criativas

maneiras de viver, de sentir e de pensar a vida”. Oliveira (2011) acredita que, em função das características multiraciais que estão na gênese do povo brasileiro, é de fundamental importância que os alunos tenham acesso à diversidade cultural que os cerca, valorizando os costumes locais, em contraponto à cultura de massa imposta pela mídia. Por outro lado, é necessário também que o educador compreenda e saiba lidar com as diversas manifestações culturais do meio em que está inserido ou que pretende trabalhar, ampliando as possibilidades de conteúdo para além daqueles estruturados pela cultura hegemônica (Bourdieu, 2007).

No Brasil, os documentos norteadores da Educação Básica definem a disciplina Arte como aquela que apresenta maior aderência ao tema da cultura popular. Entretanto, poucos são os currículos dessa disciplina (principalmente na esfera pública) que consideram a cultura popular local como um conteúdo relevante a ser trabalhado em sala de aula, fato que demonstra uma dissonância com as normativas legais brasileiras na atualidade. Dessa forma, observa-se a reprodução constante de um cânone hegemônico que prioriza acenadamente os conteúdos gerais em detrimento daqueles que constituem a realidade do estudante. Eagleton (2011, p. 16-17) afirma que estudar a nossa própria cultura dentro da escola “nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós”, além de promover o respei-

to pelas diferenças culturais, ajudar na construção da identidade do aluno, no combate ao preconceito e no conhecimento da sua história. Por esse motivo, a escola deve somar esforços para a inserção da realidade cultural da comunidade na qual a mesma atende e, assim, valorizar e preservar a cultura local e regional.

Dessa maneira, a escola enquanto partícipe do processo de formação da sociedade, tem a responsabilidade de garantir espaços dentro do currículo escolar para a cultura popular, reconhecendo-a não como um fragmento exótico, “pitoresco e curioso, ou como um momento de aprendizado de hora de recreio” (Brandão, 2008, p. 37), mas sim como forma de desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, culturais, criativos e emocionais do aluno, bem como seu senso de pertencimento, de protagonismo e de criticidade. Portanto, a pluralidade, a preservação da identidade e da diversidade cultural no currículo escolar encontram lugar na disciplina Arte, território democrático de pensamentos, opiniões, debates, reflexões e que permite diferentes possibilidades de vivências culturais. Concatenado com essas ideias, Chalmers (1996) reitera que os programas de Educação Artística promovem a valorização do patrimônio cultural dos alunos, mas também oportunizam uma educação multicultural, cujo objetivo é motivá-los a explorar uma gama diversificada de tradições culturais. Posto isto, o autor afirma que a educação em Arte desenvolve habilidades, atitudes e

conhecimentos acerca das contribuições artísticas de diferentes culturas, promovendo o respeito às diferenças e coibindo preconceitos. Partindo desse silogismo, é imprescindível elaborar currículos que adotem uma perspectiva de reconhecimento da magnitude da diversidade cultural brasileira. A partir dessa premissa esse artigo visa fazer uma breve análise dos documentos norteadores acerca da cultura popular nos conteúdos de música no Ensino Médio.

CULTURA POPULAR, ARTE E ENSINO MÉDIO

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Delors (1999) ressalta a importância do trabalho da diversidade cultural na escola, especificamente no Ensino Médio, ministrado aos adolescentes e jovens. De acordo com o autor, esta é a fase na qual ocorre o desenvolvimento de diferentes talentos e, por isso, “os elementos do tronco comum (línguas, ciências e cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos (...)” (Delors, 1999, p. 135-136).

Delors (1999) também acredita que estimular os jovens a se colocar no lugar dos grupos étnicos pode ajudar a diminuir os preconceitos existentes. E esse pensamento vai de encontro com a inclusão do respeito pela diversidade étnico-racial como finalidade da educação nacional brasileira, incorporada no art. 2º da LDB nº 9.394/96 através da Lei de nº 12.796/13. A importância da inserção está na possibilidade de fomen-

tar discussões e práticas pedagógicas que valorizem os diferentes grupos étnicos no âmbito escolar.

Com a formulação das teorias pós-críticas na segunda metade do século XX e a sua perspectiva multicultural na educação, o currículo de Arte passa a ser território de desenvolvimento cultural dos alunos. As primeiras discussões ocorreram na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais¹ (MONDIACULT), realizado no México em 1982, se tornando um dos mais importantes referenciais sobre cultura e educação. No que concerne à essência da pesquisa, o documento oficial propõe uma série de recomendações voltadas para o desenvolvimento da educação artística e estética dos jovens por meio de programas que os permitam participar da vida cultural da sociedade.

Uma análise nos programas educacionais de países como Nova Zelândia, França, Canadá, Austrália, Inglaterra, Itália, República da Coreia e Suíça constatou que o desenvolvimento cultural é uma das prioridades dos sistemas de ensino (Sharp; Métails, 2000). Na Nova Zelândia, por exemplo, os propósitos educacionais incluem o respeito ao patrimônio étnico e cultural do povo neozelandês; na Suíça, a cultura é transferida de uma geração para outra através da educação e no Canadá, a arte, a música e o drama são um dos responsáveis pela preservação do patrimônio cultural canadense. Povos das ilhas do Pacífico que conquistaram

¹ O documento original se encontra na íntegra no sítio da UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000525/052505sb.pdf>

recentemente sua independência, como o Tonga, buscam constantemente valorizar sua identidade através das políticas educacionais voltadas à preservação da sua cultura. Esses são alguns exemplos de países que trabalham a cultura local nos programas curriculares de Arte. Atualmente, o Ensino Médio no Brasil está amparado por 8 documentos oficiais no âmbito nacional, elencados abaixo em ordem de ano de publicação:

- 1) Lei nº 9.394/96 que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996);
- 2) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000);
- 3) Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil, 2002);
- 4) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006);
- 5) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) Resolução CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010);
- 6) Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012);
- 7) Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014);
- 8) Lei nº 13.415/2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2017);

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o currículo de Arte passou a ser estruturado em quatro linguagens artísticas: artes visuais, teatro, dança e música. Nesse sentido, a cultura dentro da disciplina Arte no Ensino Médio está entremeada nos três eixos elaborados anteriormente pelos PCNEM para a área e está deveras relacionada com a aquisição dos conceitos destacados a seguir (Brasil, 2002):

1. *Representação e comunicação*: manifestada na experiência estética (processo reflexivo dos conhecimentos culturais), no protagonismo do discente (agente produtor e consumidor de arte), nos códigos e nos signos artísticos (visual, sonoro e corporal) produzidos pelos diferentes grupos.
2. *Investigação e compreensão*: evidenciada na análise e síntese (percepção sensível do universo cultural) e na identidade (estudo e valorização cultural da produção cultural de cada região);
3. *Contextualização sociocultural*: a função social, cultural e educativa da Arte se faz presente no conceito da cultura (manifestações como patrimônio material e imaterial das diversas culturas); a disciplina Arte como mediadora no conceito de globalização versus localização (novas tecnologias e recursos tradicionais); negociação de sentido (aproximação entre povos e pessoas através da Arte); desfrute (fruição como prazer);

ética e cidadania (o estudo das obras locais e nacionais como percepção da diversidade e o respeito aos patrimônios culturais) e no imaginário coletivo (símbolos, rituais e mitos de um povo).

A partir disso, os PCNEM (Brasil, 2000) orientam o aluno a analisar, refletir, respeitar e preservar as manifestações musicais de diferentes grupos sociais e étnicos, valorizando, em especial, os criadores de música popular. Os PCN+ (Brasil, 2002) são claros em afirmar que a cultura é um dos temas que fundamentam os conteúdos do ensino de Arte, conseqüentemente, os de música. Destacam-se, por exemplo, o conteúdo que enriquece a compreensão do aluno sobre as manifestações artísticas das tradições culturais e étnicas, seja de produção ou criação musical.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, o inciso II do artigo 9º e o artigo 11º das DCN (Brasil, 2010), consideram que a qualidade social de uma escola de educação básica se determina pela valorização das diferenças e pelo respeito às várias manifestações de cada comunidade, situando-se como um espaço onde se aprende também a valorizar as próprias raízes locais. Portanto, o artigo 15 da Resolução CEB nº 4/2010 prevê claramente no currículo o estudo das características regionais da sociedade e da cultura onde o educando está inserido. Para o Ensino Médio, o PNE (Brasil, 2014) determina que os entes federados construam planos e estratégias de política educacional atrelados à política cultural.

Com base no anteriormente exposto, optou-se por elaborar uma proposta pedagógica em Arte que teve como base a cultura popular maranhense, em especial o Bumba-meu-boi. A seguir, serão abordados de maneira breve aspectos conceituais, históricos, artísticos e educacionais relacionados ao Bumba-meu-boi do Maranhão.

2. O BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO

Antes de falarmos sobre o Bumba-meu-boi maranhense, é preciso relembrar os povos que contribuíram para a criação da identidade cultural do Maranhão. Anterior à chegada dos europeus, o litoral maranhense já era habitado por índios nativos. Além deles, os negros advindos da África também participaram dessa miscelânea que deu origem à uma das festas mais populares do estado: o Bumba-meu-boi.

A história da brincadeira situa-se no período colonial com a participação de personagens das diferentes etnias que foram a base da construção da formação do povo brasileiro (índios, negros e brancos). Segundo Passos (2002), o Bumba-meu-boi maranhense tem uma história que é transmitida através da música e da dança, remetendo-nos ao gênero dramático típicos das festividades dionisíacas. Conta a lenda que uma escrava grávida chamada Mãe Catirina desejou comer a língua do boi mais formoso da fazenda e pediu ao seu marido, o Pai Francisco, que realizasse o seu desejo. A consumação do ato causou tristeza e fúria ao dono senhor da fazenda onde

eles moravam. Para que não sofressem penalidades, o casal recorreu ao curandeiro na figura do pajé e o mesmo ressuscitou o boi, levando alegria e festa à fazenda.

Há um elemento que se destaca no Bumba-meu-boi do Maranhão: a religiosidade. Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal formam a crença que surge sobre o boi de promessa, o qual brinca no período junino para agradecer e pedir bênçãos. Oliveira (2003, p. 75-76) destaca que:

o festejo tem seu ponto culminante na véspera do Dia de São Pedro, quando milhares de pessoas amanhecem no largo para o encontro dos bois em homenagem ao padroeiro dos pescadores[...], mas o louvor aos santos do período ainda não chega ao fim com a grande festa dedicada a São Pedro. A Madrugada seguinte é dedicada a São Marçal, com festa no bairro do João Paulo [...] só depois do encontro em louvor a São Marçal é que os grupos voltam para seus terreiros e a cidade volta ao movimento normal.

Azevedo Neto (1997) classifica as brincadeiras de Bumba-meu-boi do Maranhão em três grandes grupos (indígena, negro e branco) e em cinco sotaques mais conhecidos. Sobre a palavra sotaque, ela quer dizer “estilo”, maneiras de tocar, dançar, vestir e que diferencia um grupo do outro (Borrvalho, 2012; Lima, 2003; Padilha, 2014; Reis, 2008; Santos Neto; Ribeiro, 2011; Viana, 2013). O *grupo indígena* é composto pelos sotaques da Ilha (Matraca) e Pindaré (Baixada), que utilizam instru-

mentos similares como matraca, pandeirão, tambor-onça e maracá, compartilhando também do materiais similares para a confecção de sua indumentária, como a pena de ema. No *grupo africano* estão os sotaques de Zabumba e Costa de Mão, possuindo como similaridades o uso de membranofones como a zabumba e a caixa, bem como suas vestimentas são baseadas no veludo. O *grupo branco* é composto pelo sotaque de Orquestra, também conhecido como sotaque de Munim, e se diferencia pelos instrumentos de sopro de origem europeia, tais como pistão, trompete, saxofone, etc., apresentando como diferenças fundamental para os outros grupos a disposição espacial dos brincantes/dançarinos, o destaque exacerbado das índias e dos índios, sobretudo pelo apelo sensual, e as roupas majestosas e bastante coloridas dos demais participantes. Importante salientar que existem também os grupos para-folclóricos, os quais fazem uma miscelânea dos cinco sotaques e outros ritmos da cultura popular brasileira.

A partir desse panorama geral, percebe-se que a riqueza e diversidade do Bumba-meu-boi do Maranhão fornecem um leque de possibilidades de trabalho de cultura popular na escola. Sendo composto por dança, música, teatro e artes visuais, o Bumba-meu-boi maranhense se encaixa na proposta das quatro linguagens artísticas da disciplina Arte, levando em consideração a integração entre as manifestações artísticas citadas. Apesar disso, a análise dos materiais didáticos utilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão mostrou que o

Bumba-meu-boi não aparece como conteúdo dentro da disciplina Arte. Por outro lado, Barros (2018) destaca a existência de grande preconceito para com essa manifestação cultural entre os adolescentes, sobretudo aqueles vinculados com religiões protestantes.

Esse panorama motivou a realização desse estudo, que teve como problema de pesquisa: *De que maneira uma proposta didática baseada na cultura popular local poderia influenciar na avaliação da disciplina Arte pelos estudantes?* Levando em consideração que essa investigação foi levada a cabo em São Luís (Maranhão) e que esta cidade comporta uma ampla variedade de manifestações culturais de grande relevância para o cenário local e nacional, foi necessário estabelecer um critério de seleção para essa finalidade, o que levou à escolha do Bumba-meu-boi por ser considerado a mais emblemática e característica manifestação cultural do Maranhão, sendo um forte atrativo turístico principalmente durante o período do São João. Assim, esse estudo definiu como objetivo geral verificar a influência de uma proposta didática baseada na cultura do Bumba-meu-boi na avaliação da disciplina Arte por estudantes de Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

Esse estudou se valeu de uma metodologia mista, adotando um desenho de pesquisa quase-experimental, com grupos naturais (controle e experimental). Participaram deste estudo 63 estudantes ($N_{GC} = 32$; N_{GE}

= 31) do 2º ano do Ensino Médio do Centro Educacional Manoel Beckman, com idades entre 15 e 18 anos ($M = 15.78$; $DP = 1.13$), sendo 55.6% mulheres e 44.4% homens. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se um questionário criado especificamente para esse estudo denominado *Questionário para Avaliação Discente sobre a Disciplina Arte no Ensino Médio* (ver Apêndice 1). Por razões de extensão, nesse artigo será abordada apenas a seção *Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico*, composto por 39 itens que se agrupavam em seis fatores: *Avaliação do professor* ($\alpha = .86$), *Material didático* ($\alpha = .76$), *Autoavaliação* ($\alpha = .73$), *Infraestrutura* ($\alpha = .73$), *Atividades e conteúdos* ($\alpha = .70$) e *Métodos avaliativos* ($\alpha = .64$). Os dados foram analisados utilizando o software *IBM SPSS v. 24*, extraindo-se estatísticos descritivos e inferenciais que permitiram uma comparação entre os resultados apresentados pelos grupos experimental e controle.

Para a realização dessa pesquisa, foi desenvolvido um programa didático composto por livro didático, CD e DVD (Barros; Soares-Quadros Jr., 2019). Esse material trazia como conteúdo:

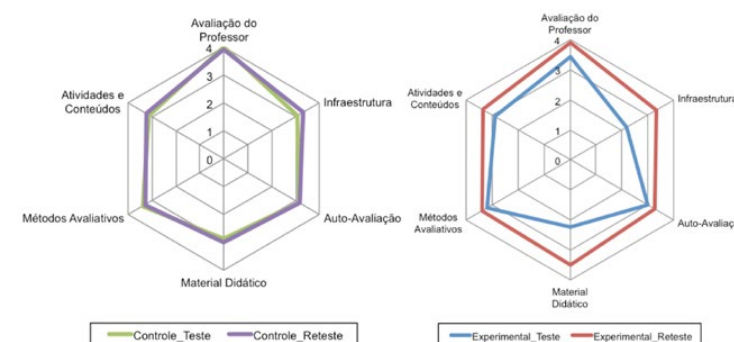
- O boi no Brasil: Origens, mitos, folguedos e manifestações populares;
- O Bumba-meu-boi do Maranhão: Origens, comédia, patrimônio e sotaques;

- Elementos artísticos dos sotaques do Bumba-meu-boi: Costa-de-mão, Pindaré (Baixada) e Ilha (Matraca).

O programa didático teve duração de quatro meses, sendo realizada uma apresentação com os próprios estudantes ao final da experiência. A coleta de dados ocorreu antes do início das atividades e no último dia de aula, realizando uma coleta pré e pós-teste. A continuação podem ser apreciados os resultados dessa investigação.

4. RESULTADOS

Gráfico 1. Medianas obtidas para o bloco de perguntas Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico na comparação intra-grupos.



A partir do gráfico 1, é possível verificar que houve uma melhora nos resultados no grupo experimental após a aplicação do teste de intervenção, enquanto que no grupo controle não são observadas diferenças relevantes entre os períodos pré e pós-teste. Para o grupo

controle, o item Infraestrutura ($Z = -2.554$; $p = .011$) apresentou avaliação significativamente superior na etapa de reteste, enquanto que para o grupo experimental, foi observada uma avaliação superior para todos os fatores na etapa posterior à intervenção didática, com exceção do fator Métodos avaliativos ($Z = -.316$; $p = .752$).

Analisando os resultados obtidos por ambos os grupos, primeiramente é possível observar que a existência de resultados estatisticamente significativos para a maior parte dos fatores que integram o bloco relacionado à Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico. Dessa maneira, foi possível verificar o impacto positivo do programa de intervenção nos resultados obtidos para os fatores Avaliação do Professor ($Z_{GC} = -1.298$; $p_{GC} = .194$; $Z_{GE} = -3.794$; $p_{GE} < .001$), Autoavaliação ($Z_{GC} = -.704$; $p_{GC} = .482$; $Z_{GE} = -3.391$; $p_{GE} = .001$), Material Didático ($Z_{GC} = -1.405$; $p_{GC} = .160$; $Z_{GE} = -4.251$; $p_{GE} < .000$) e Atividades e Conteúdos ($Z_{GC} = -1.256$; $p_{GC} = .209$; $Z_{GE} = -3.145$; $p_{GE} = .002$). Por outro lado, o fator Métodos avaliativos ($Z_{GC} = -2.554$; $p_{GC} = .011$; $Z_{GE} = -4.338$; $p_{GE} < .001$) foi o único a não sofrer influência do programa de intervenção tanto para o grupo experimental como para o controle. Finalmente, o fator Infraestrutura ($Z_{GC} = -4.460$; $p_{GC} < .001$; $Z_{GE} = -4.049$; $p_{GE} < .000$) também demonstrou comportamento similar para ambos os grupos, recebendo melhores avaliações na etapa pós-teste que pré-teste.

DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos neste estudo comprovam a importância da flexibilidade e da diversificação do currículo escolar, dando voz aos temas que cercam o indivíduo e que a eles se mostram mais próximos. Isso vem favorecer o fortalecimento das questões identitárias para o adolescente em formação, bem como torna a disciplina Arte mais viva, dinâmica e contextualizada.

As OCEM apontam diretrizes sobre a implementação de ações propositivas que busquem um processo dinâmico de reflexão e elaboração contínua do projeto pedagógico escolar, permeando a configuração dos objetivos, dos conteúdos, das atividades didáticas e dos critérios de avaliação (Brasil, 2006, p. 202). Baseado nisso, é possível afirmar que o êxito do programa de intervenção pode ser constatado pelos resultados obtidos por praticamente todos os itens componentes da *Avaliação dos Elementos Específicos do Processo Pedagógico* (Avaliação do professor, Infraestrutura, Autoavaliação, Material Didático, e Atividades e Conteúdo), mostrando que a proposta didática exerceu influência nas avaliações dos estudantes sobre praticamente todos os elementos que compõem o processo pedagógico.

A partir desse cenário, os PCN+ afirmam que há um ciclo de desentendimento no qual os alunos percebem os professores como desinteressados e “os docentes pensam exatamente o mesmo de seus alunos, numa

escola na qual o desafio do aprendizado e a alegria do convívio dão lugar à apatia, tensão, displicência ou violência, em proporções que variam com as circunstâncias” (Brasil, 2002, p.11). Entretanto, no programa didático aconteceu ao contrário, pois permitiu que os discentes se sentissem protagonistas da proposta pedagógica durante todo o processo. Frases como “*obrigado por acreditar na gente*” e “*obrigado por nos escolher*”, por exemplo, ecoaram na despedida do projeto durante o término da apresentação artística. Além disso, o programa também proporcionou uma construção colaborativa de conhecimento entre professor-aluno, uma vez que os estudantes sugeriram o aperfeiçoamento dos instrumentos durante as oficinas e compartilhavam suas próprias experiências nas aulas, proporcionando uma aproximação entre teoria e prática. Dessa maneira, ressalta-se a importância do surgimento de novas pesquisas que visem a inserção cada vez maior da cultura popular no currículo da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

Abib, P. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda**. In Congresso Luso Afrobrasileiro De Ciências Sociais, 8, Coimbra: Portugal, 2004.

Azevedo Neto, A. **Bumba-meu-boi no Maranhão**. São Luís: Alumar, 1997.

Barros, A. **Linguagens artísticas do Bumba-meu-boi no currículo do Ensino Médio no Maranhão: uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica), Universidade Federal do Maranhão, São Luís-Maranhão, 2018.

Barros, A.; Soares-Quadros Jr., J. **Urrou! Urrou! O Bumba-meu-boi na escola**. São Luís: EDUFMA, 2019.

Blacking, J. **How musical is man?** Washington DC: University of Washington Press, 1974.

Borrvalho, T. **O teatro do Boi do Maranhão: brincadeira, ritual, enredos, gestos e movimentos**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2012.

Bosi, E. **Cultura de massa e cultura popular: Leituras de operários**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Bourdieu, P. **Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

Brandão, C. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: Silva, R. (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Salto para o futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2008.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1-8.

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: SEF/MEC, 2017.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2000.

Brasil. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Na-

cionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

Chalmers, F. **Celebrating Pluralism: art, education, and cultural diversity**. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts, 1996.

Cuche, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

Delors, J. (Org.). **Um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

Eagleton, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

Geertz, C. **A interpretação das culturas**. Trad. Fany Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Hornburg, N.; Silva, R. Teoria sobre Currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação Técnico-científica do Icpq**, [s.l.], v. 3, n. 10, p. 61-66, jun. 2007.

Lima, C. O universo do Bumba-meu-boi do Maranhão. In: Nunes, I. (Org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003. p. 42-45.

Litvak, J. **Strange Gourmets: Sophistication, Theory, and the Novel.** Durham/Londres: Duke University Press, 1997.

Lopes, A.; Macedo, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2013.

Lorenzo, O.; Soares-Quadros Jr., J. **Música, cultura e sociedade na Espanha contemporânea: a difusão pública do conhecimento musical-cultural na Espanha contemporânea.** São Luís: EDUFMA, 2014.

Oliveira, A. **Nome aos bois: tragédia e comédia no bumba-meu-boi do Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2003.

Oliveira, R. **A cultura popular e sua influência na educação escolar.** Guarabira: UEPB, 2011.

Pacheco, J. **Escritores curriculares.** São Paulo: Cortes, 2005.

Padilha, A. **A construção ilusória da realidade, a resignificação e recontextualização do Bumba meu boi do Maranhão a partir da música.** Tese (Doutorado em Etnomusicologia), Universidade de Aveiro, Aveiro-Portugal, 2014.

Passos, I. **A Transição da Cultura Popular para a Cultura de Massa no Maranhão: Aspectos do Bumba-meu-boi Pirilampo.** São Luis: UEMA, 2002.

Queiroz, L. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 99-107, 2004.

Reis, J. **O abc do Bumba-meu-boi do Maranhão.** 2. ed. São Luís: Fort Gráfica, 2008.

Santos Neto, J.; Ribeiro, T. **Bumba-meu-boi: som e movimento.** São Luís: IPHAN, 2011.

Sharp, C.; Métails, J. **The Arts, Creativity and cultural education: an international perspective.** NFER on behalf of the Qualifications and Curriculum Authority, 2000.

Silva, R. Cultura Popular e a Educação. In: _____. (Ed.). **Cultura Popular e Educação: salto para o futuro.** Brasília: TV Escola, 2008. p. 7-11.

Silva, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3. ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Velho, A. A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 10, n. 23, p. 249-257, 2009.

Viana, R. **O Bumba-meu-boi como fenômeno estético.** São Luís: EDUFMA, 2013.

Apêndice 1. Questionário para Avaliação da Disciplina Arte

Nome _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Raça: () Negra () Parda () Branca () Indígena/Amarela

Religião: () Católica () Protestante () Espírita

() Agnóstico ou Sem Religião () Outra: _____

Questão 1: Assinale com um **X** a opção de resposta mais adequada para avaliar a frequência em que ocorreram as atividades a seguir:

1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Sempre
-------------------	-----------------------	----------------------------	--------------------

Item	Frequência de Atividades	1	2	3	4
1.1	Atividades de apreciação/fruição artística em sala de aula	0	0	0	0
1.2	Atividades de criação/produção artística em sala de aula	0	0	0	0
1.3	Atividades de apresentação artística em sala de aula	0	0	0	0
1.4	Atividades de contextualização histórico-social dos conteúdos em sala de aula	0	0	0	0
1.5	Atividades de apresentação artística fora sala de aula	0	0	0	0
1.6	Atividades de pesquisa (na internet, na biblioteca, etc.)	0	0	0	0
1.7	Atividades individuais (considerar atividades dentro e fora de sala de aula)	0	0	0	0
1.8	Atividades em equipe (considerar atividades dentro e fora de sala de aula)	0	0	0	0
1.9	Atividades extracurriculares oferecidas (ex.: visita técnica, palestra, etc.)	0	0	0	0

Questão 2: Avalie a qualidade das atividades realizadas durante o primeiro semestre desse ano na disciplina Arte. Para isso, assinale com um **X** uma das opções de resposta utilizando a escala abaixo:

1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
---------------------	------------------	-----------------	-----------------------	--

Itens	Qualidade das Atividades	1	2	3	4
2.1	Experiências artísticas promovidas durante a disciplina	0	0	0	0
2.2	Atividades de apreciação/fruição artística	0	0	0	0
2.3	Atividades de criação/composição/produção artística	0	0	0	0
2.4	Atividades de apresentação artística	0	0	0	0
2.5	Atividades de contextualização histórico-social dos conteúdos	0	0	0	0
2.6	Equilíbrio entre atividades teóricas e práticas durante a disciplina	0	0	0	0

Questão 3: Assinale com um **X** a opção de resposta mais adequada para avaliar os diversos itens relacionados ao material didático utilizado nesse semestre na disciplina Arte:

1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
---------------------	------------------	-----------------	-----------------------	--

Item	Material Didático	1	2	3	4
3.1	Adequação do material didático ao conteúdo da disciplina	0	0	0	0
3.2	Estética e qualidade do livro didático utilizado	0	0	0	0
3.3	Organização, clareza e objetividade do material didático	0	0	0	0
3.4	Qualidade do recursos audiovisuais (vídeos e exemplos musicais)	0	0	0	0
3.5	Coerência entre os conteúdos e as atividades propostos	0	0	0	0

Questão 4: Avalie os métodos de avaliação empregados na disciplina Arte nesse primeiro semestre assinalando com um **X** uma das opções de resposta abaixo:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Métodos de Avaliação				
4.1	Métodos de avaliação empregados na disciplina	0	0	0	0
4.2	Atividades e trabalhos avaliativos individuais	0	0	0	0
4.3	Atividades e trabalhos avaliativos em equipe	0	0	0	0
4.4	Adequação das questões das provas ao conteúdo da disciplina	0	0	0	0
4.5	Adequação das questões das provas às atividades propostas no livro didático	0	0	0	0
4.6	Tempo de duração das provas	0	0	0	0
4.7	Equilíbrio entre a distribuição dos pontos da disciplina e a dificuldade das atividades e trabalhos propostos	0	0	0	0

Questão 5: Assinale com um **X** a opção de resposta mais adequada para avaliar a frequência de ocorrência dos itens a seguir:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Frequentemente	4 Sempre	
Item	Frequência de ocorrência				
5.1	Frequência de utilização do livro didático	0	0	0	0
5.2	Frequência de utilização dos recursos audiovisuais do material didático	0	0	0	0
5.3	Frequência de utilização de ferramentas digitais (<i>Youtube</i> , <i>Whatsapp</i> e demais aplicativos)	0	0	0	0
5.4	Frequência de atividades avaliativas (provas, trabalhos individuais e em equipe, etc.)	0	0	0	0
5.5	Frequência de correção em sala de aula das atividades propostas	0	0	0	0

Questão 6: Avalie os itens abaixo assinalando com um **X** apenas uma das opção de resposta a seguir:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Infraestrutura				
6.1	Qualidade das instalações oferecidas pela escola (ex.: sala de aula, refeitório, auditório, etc.)	0	0	0	0
6.2	Utilização de recursos pedagógicos durante a disciplina (ex. Datashow, equipamento de som, etc.)	0	0	0	0
6.3	Utilização do laboratório de informática durante a disciplina	0	0	0	0
6.4	Utilização do auditório e demais ambientes extraclasse para atividades da disciplina	0	0	0	0
6.5	Quantidade de material bibliográfico relacionado aos conteúdos da disciplina disponibilizado na biblioteca da escola para consulta dos alunos	0	0	0	0

Questão 7: Escolha uma das opções da escala abaixo para avaliar o desempenho do seu professor de Arte nesse primeiro semestre. Marque com um **X** a opção que considerar mais adequada.

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Avaliação do Professor				
7.1	Pontualidade do professor	0	0	0	0
7.2	Frequência do professor em sala de aula	0	0	0	0
7.3	Domínio da disciplina e do conteúdo lecionados	0	0	0	0
7.4	Clareza na apresentação e explicação dos conteúdos	0	0	0	0
7.5	Cumprimento do programa de conteúdos proposto	0	0	0	0
7.6	Disponibilidade para o esclarecimento das dúvidas dos alunos	0	0	0	0
7.7	Clareza nas correções das atividades e avaliações realizadas	0	0	0	0

7.8	Relacionamento professor-aluno	O	O	O	O
7.9	Receptividade a divergências de opinião, críticas e sugestões	O	O	O	O
7.10	Emprego de diferentes abordagens para exposição e explicação dos conteúdos e atividades	O	O	O	O
7.11	Emprego de variados tipos de avaliação para a composição da nota do aluno	O	O	O	O

Questão 8: Avalie o seu desempenho durante a disciplina Arte com relação aos diferentes aspectos relacionados abaixo, utilizando a seguinte escala:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Bom	4 Excelente	
Itens	Autoavaliação				
8.1	Pontualidade nas aulas	O	O	O	O
8.2	Frequência nas aulas	O	O	O	O
8.3	Participação nas aulas	O	O	O	O
8.4	Nível de compreensão do conteúdo das aulas	O	O	O	O
8.5	Desempenho na resolução das atividades individuais propostas	O	O	O	O
8.6	Desempenho na resolução das atividades coletivas propostas	O	O	O	O
8.7	Desempenho nas provas	O	O	O	O
8.8	Comportamento nas aulas	O	O	O	O

Questão 9: Marque a opção que mais se adequa ao seu nível de concordância com relação às afirmações apresentadas abaixo, obedecendo a escala que aparece na sequência:

	1 Discordo totalmente	2 Discordo parcialmente	3 Concordo parcialmente	4 Concordo totalmente	
Itens	Avaliação complementar				
9.1	Os conteúdos da disciplina foram interessantes	O	O	O	O
9.2	Houve equilíbrio entre os conteúdos teóricos e práticos	O	O	O	O
9.3	Meu nível de interesse pela disciplina aumentou	O	O	O	O
9.4	As notas que obtive refletem o esforço empregado durante o semestre	O	O	O	O
9.5	As apresentações artísticas contribuíram para um melhor aproveitamento da disciplina	O	O	O	O
9.6	A turma mostrou bastante interesse nos conteúdos lecionados pelo professor	O	O	O	O
9.7	O comportamento da turma ajudou no bom desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O
9.8	As conversas paralelas atrapalharam durante as aulas	O	O	O	O
9.9	Os ruídos internos da sala de aula (ex.: ventilador, ar-condicionado, etc.) interferiram negativamente no rendimento da disciplina	O	O	O	O
9.10	Os ruídos externos (ex.: conversas de alunos no corredor, carros de som, etc.) interferiram negativamente no rendimento da disciplina	O	O	O	O
9.11	As programações festivas da escola interferiram negativamente no desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O
9.12	Os problemas sociais (ex.: greve de professores, greve de ônibus) atrapalharam o desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O
9.13	Os problemas físicos (ex.: falta de água, merenda, energia) atrapalharam o desenvolvimento da disciplina	O	O	O	O

Questão 10: Avalie o seu nível de satisfação com os diferentes aspectos pedagógicos listados abaixo, empregando para isso uma escala de 1 a 4 que varia de **totalmente insatisfeito** a **totalmente satisfeito**:

	1	2	3	4	
	Totalmente insatisfeito	Parcialmente insatisfeito	Parcialmente satisfeito	Totalmente satisfeito	
Itens	Questionário de Satisfação				
10.1	Satisfação com as aulas de Arte	0	0	0	0
10.2	Satisfação com os conteúdos lecionados	0	0	0	0
10.3	Satisfação com a didática do professor	0	0	0	0
10.4	Satisfação com as tarefas desenvolvidas	0	0	0	0
10.5	Satisfação com as atividades práticas vivenciadas	0	0	0	0
10.6	Satisfação com o método/sistema de avaliação empregado	0	0	0	0
10.7	Satisfação com o material didático utilizado (livro, vídeos e áudios)	0	0	0	0
10.8	Satisfação com as experiências artísticas vivenciadas	0	0	0	0
10.9	Satisfação com o seu comportamento pessoal durante as aulas	0	0	0	0
10.10	Satisfação com o comportamento geral da turma durante as aulas	0	0	0	0
10.11	Satisfação com o seu desenvolvimento artístico durante o semestre	0	0	0	0
10.12	Satisfação com o desenvolvimento artístico geral da turma durante o semestre	0	0	0	0
10.13	Satisfação com o seu nível de interesse atual com a disciplina	0	0	0	0
10.14	Satisfação com o seu resultado obtido na disciplina durante o semestre	0	0	0	0

CAPITULO 3

ETNOMUSICOLOGIA NO PARÁ: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Liliam Cristina Barros Cohen
Universidade Federal do Pará
liliambarroscohen@gmail.com

Sonia Maria Moraes Chada
Universidade Federal do Pará
sonchada@gmail.com

Tainá Maria Magalhães Façanha
Universidade Federal do Pará
tainafacanha@ufpa.br