

Ensino de arte na escola: uma reflexão sobre a formação e a prática pedagógico-musical de um professor do município do Careiro Castanho no Amazonas

Pedro Santarem Penalber Neto
Universidade do Estado do Amazonas
pedro_penalber@hotmail.com

Comunicação

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade trazer para a compreensão a formação e a prática pedagógico-musical de um professor que ministra a disciplina artes em uma escola no município do Careiro Castanho, no Amazonas. Como referencial teórico, foi apresentado um panorama sobre o ensino de arte e da música no Brasil, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n. n. 9394/1996; dos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte/música (PCN-Arte); das concepções e práticas pedagógico-musicais no contexto escolar. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa analítico-descritiva, numa abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, junto ao professor participante da pesquisa. Os resultados apontam que o professor investigado não possui formação superior em arte e nem em música, mas que, mesmo assim, procura desenvolver em suas aulas o ensino de música, com o auxílio do violão e com o estímulo à produção de instrumentos musicais alternativos.

Palavras chave: Professor de arte; Prática pedagógico-musical; Escola de educação básica.

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver o presente trabalho surgiu quando participamos, como aluno bolsista, de uma pesquisa sobre o ensino de arte em municípios do Amazonas, desenvolvida pelo Programa de Extensão Polo Arte na Escola, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Esta Universidade é considerada um Polo dentro da Rede Arte na Escola, desde 2005, a partir de um convênio com o Instituto Arte na Escola (IAE), ficando, assim, reconhecida como Polo Arte na Escola UEA. A Rede é formada por universidades em todo o país tem como finalidade contribuir com a melhoria e com a qualidade do ensino de arte, por meio da formação

continuada de professores que atuam nas escolas de ensino básico. É organizada e gerenciada pelo IAE, uma associação civil sem fins lucrativos.

O Polo Arte na Escola UEA é considerado um programa de extensão na universidade, que desenvolve diferentes ações de formação continuada em arte para professores da educação básica. Entre suas ações estão o grupo de estudo, minicursos, seminários, workshops, oficinas, entre outras atividades. Oferece ainda consultoria pedagógica aos docentes e presta assessoria para a comissão de avaliação do Prêmio Arte na Escola Cidadã do IAE, que reconhece e evidencia nacionalmente experiências educativas de qualidade no ensino da arte.

Além dessas atividades de extensão, desenvolve projetos de pesquisa com o estudo de temáticas ligadas à arte e seu ensino na escola, por meio do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC), com incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

O Polo UEA, através de suas ações de formação continuada, pôde ter contato com professores de diferentes escolas, tanto na capital como no interior do Amazonas. A partir dessas experiências de formação, foi possível perceber que muitos professores da capital não possuíam formação em arte. Diante dessa realidade, a equipe do Polo UEA resolveu desenvolver uma pesquisa sobre o ensino de artes em municípios do Amazonas. Participamos dessa pesquisa, como bolsista de PAIC, ao analisarmos dados referentes à formação e às práticas pedagógicas de professores que atuam com o ensino de arte, nas diferentes linguagens artísticas, no município do Careiro Castanho, no Amazonas.

O presente trabalho toma como base essa pesquisa desenvolvida no PAIC, mas, agora, com a atenção voltada para um dos professores que participou dessa pesquisa, pois foi o único que mencionou em questionário, entre os professores investigados na época, ter desenvolvido, em suas aulas de arte, a linguagem música. Assim, nossa finalidade é trazer para a compreensão a formação e a prática pedagógico-musical de um professor que ministra a disciplina artes em uma escola no município do Careiro Castanho.

1 Referencial teórico

O referencial teórico aborda temas sobre o ensino da música no Brasil a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte/música (PCN-Arte) (FIGUEIREDO, 2010; PENNA, 2001), sobre a formação musical de professores (BELLOCCHIO, 2008) e as concepções e práticas pedagógico-musicais no contexto escolar (PENNA, 2010; FONTEERRADA, 2005; DEL-BEN, 2001). Desta forma, este referencial teórico serviu como norteador para a compreensão e análise dos dados apresentados pelo professor investigado.

1.1 Um panorama sobre ensino de música no Brasil

A Educação Artística se torna obrigatória pela Lei 5.692/71. Segundo Biasoli (1999, p. 75), esse ensino passa a ser desenvolvido sem ter os mecanismos precisos e necessários de efetivação e sustentação na escola. Ressalta ainda que, além de ser considerado apenas uma atividade, dá continuidade a uma concepção de arte, na qual há o entendimento da criação artística como fator afetivo, emocional, sem levar em consideração a existência do pensamento reflexivo na produção artística, afirmando ainda, que a síntese dessa situação é a concepção do ensino da arte como expressão por meio do fazer artístico.

Esta Lei já englobava a música, que constitui, inclusive, uma habilitação específica da licenciatura plena na área. No entanto, a abordagem polivalente e a predominância das artes plásticas no espaço escolar da Educação Artística reduziram, enormemente, a presença do conteúdo de ensino da música nas escolas (PENNA, 2001, p. 53).

Figueiredo (2010, p. 07) reitera que desde a implantação desta Lei, o ensino de música na escola brasileira declinou em função de vários fatores: a prática da polivalência para o ensino de artes, onde há um professor para todas as linguagens artísticas; a preferência dos licenciados pela atuação em espaços educativos menos problemáticos do que a escola pública; e os salários pouco atraentes.

Contudo, a partir dos anos 80, passa-se a discutir novos caminhos para arte. Segundo Barbosa (2012, p. 73), o fracasso da própria polivalência, foi amplamente discutido pelos

professores em seus encontros, explicitando assim, uma reforma que se fazia necessária e que se consubstanciou com a reestruturação advinda da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Com a publicação da Lei nº 9.394/96, a arte passa a ser uma disciplina obrigatória no currículo da educação básica. O parágrafo 2º do artigo 26, desta Lei, mencionava que o ensino de arte constituiria componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica. Tinha como finalidade o desenvolvimento cultural dos alunos, ao apresentar a vivência teórico-prática das diferentes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

Figueiredo (2010, p. 25), afirma que essa nova Lei representou uma conquista dos arte-educadores brasileiros. Explica que estes se organizaram e se mobilizaram para reivindicar a inserção da arte no currículo, com todas as especificidades que lhe são próprias, como conteúdo de ensino, metodologia específica e formas de avaliação. Desse modo, o ensino de arte passou a valorizar o produto e os processos artísticos desenvolvidos na prática pedagógica na escola.

Em 2008, houve aprovação da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que alterou o artigo 26 da lei 9.394/96, acrescentando um novo parágrafo que estabelecia a obrigatoriedade da música como componente, porém não exclusivo na escola, tendo um prazo de três anos para adaptação. No entanto, recentemente, a Lei 13.278 de 02 de maio de 2016 contemplou as demais linguagens artísticas, tornando-as também obrigatórias.

Podemos perceber, a partir da explanação acima, que as mudanças para o ensino de arte, desde 1971, com a efetivação da Educação Artística, que trouxe polivalência para as escolas, até o ano de 2016, com a obrigatoriedade do ensino das diversas linguagens artísticas, têm despertado uma série de debates e discussões acerca do ensino de música no contexto escolar. Entre esses temas, encontram-se discussões sobre o perfil de formação profissional do professor que vai atuar com este ensino na escola.

1.2 Formação do professor de música para atuação na educação básica

Podemos perceber A formação do professor de música para atuação em escolas de ensino básico tem sido um dos pontos discutidos na área da educação musical. Com a LDB de 1971, que incluiu a atividade de Educação Artística no currículo escolar, surgiram os cursos de

Educação Artística nas universidades. Foram criadas, assim, as licenciaturas curtas e plenas em arte, de caráter polivalente, para suprir a necessidade gerada pela implantação dessa Lei (BARBOSA, 2012, p. 09).

Nestas circunstâncias se percebe que a formação de um professor polivalente em arte, demonstra que o mesmo tinha conhecimento superficial dos conteúdos próprios desta área. Ao professor era exigido ensinar as várias linguagens artísticas para os alunos, tendo que seguir criteriosamente o conteúdo programático estabelecido (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

Com a LDB de 1996, em que a arte passa a ser obrigatória, as universidades passam a oferecer uma formação em arte respeitando as especificidades existentes nesta área e, desse modo, surgiram nas universidades brasileiras cursos de licenciatura nas diferentes linguagens artísticas (FIGUEIREDO, 2010, p. 2). Apesar deste avanço, a polivalência, segundo Nunes (2010, p. 07), ainda se faz presente na educação básica, pois o professor é levado a assumir o ensino das Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança, num período de cinquenta minutos por semana, trabalhando com linguagens que não domina. Para Figueiredo (2010, p. 04), é fundamental que se desconstrua esta ideia de que a arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único profissional.

Nunes (2010, p. 7) ainda chama atenção para o fato de que a polivalência abre margem para que um professor de outra área de conhecimento possa assumir o ensino da arte na escola, como vem ocorrendo atualmente, em que professores que não possuem formação em arte, ministrem aulas nessa disciplina.

1.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E O CONTEXTO ESCOLAR

Nunes (2010, p. 7) O ensino tradicional de música, segundo Figueiredo (2010, p. 85), sempre esteve atrelado à concepção de um ensino voltado para a formação do músico instrumentista, ligada a um repertório musical, especialmente europeu do século XIX, e ao virtuosismo, impossibilitando grande parte de indivíduos de se desenvolver musicalmente.

Todavia, a partir do pensamento de Dalcroze, Kodály, Orff, Willems e Suzuki, surgiram novas propostas metodológicas que iniciaram o processo de mudança no ensino da música que

são conhecidas como métodos ativos de educação musical ou propostas ativistas no ensino da música.

Nessa perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos esses que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical (FIGUEIREDO, 2010, p. 85). Foram apresentadas por esses pedagogos propostas de educação musical que relacionam a música ao movimento corporal, ensino de música para todas as crianças a partir de três anos de idade, prática vocal em grupo e o acesso ao ensino de música para todos.

Além disso, nas décadas de 1960 e 1970, novas concepções de ensino de música surgiram baseadas na contribuição de Paynter e Schafer, educadores e compositores, que voltaram seus interesses em incentivar a prática da criação e da improvisação musical.

Uma contribuição também importante para o ensino da música foi a de Keith Swanwick, grande pedagogo musical, que dá grande relevância ao conhecimento intuitivo que resulta da experiência musical e à relação dinâmica entre intuição e análise. (FONTERRADA, 2012, p. 98). Ele desenvolveu um modelo que auxilia no ensino do conteúdo de forma integrada chamado TECLA, T- Técnica, que é aquisição de habilidades, E- Execução, comunicação da música como uma “presença”, C- Composição, formulação de uma ideia musical, L- Literatura, sobre música, A- Apreciação, audição receptiva como uma audiência. (FONTERRADA, 2012, p. 101). Considera que estes cinco parâmetros devem ser trabalhados de forma equilibradamente e de forma integrada. Três dos parâmetros relacionam-se diretamente com a música e dois desempenham um papel de suporte à educação musical. (FONTERRADA, 2012, p. 102).

Ainda sobre esse assunto, Queiroz (2009, p. 71), fala que a compreensão, o reconhecimento e a utilização do discurso musical como base para o ensino de música, dá margem para a utilização de repertórios contemporâneos, contextualizados culturalmente e valorizados pelo aluno.

Del-Ben (2001, p. 08), afirma que não se deve abrir mão do ensino da música como objeto ou fenômeno sonoro, pois existe a responsabilidade do professor de pensar, nas qualidades sonoras das vivências e produções musicais dos alunos. Já Fusari (2001, p. 53), declara que os alunos precisam sentir que são capazes de elaborar suas próprias culturas estéticas e

artísticas que expressem com clareza sua vida em sociedade. Todo esse processo transformador tem no professor seu responsável direto, ao ajudar os alunos a melhorarem e desenvolverem sua sensibilidade e seu saber prático.

2 Metodologia

Foram adotados neste trabalho os pressupostos metodológicos de uma pesquisa analítico-descritiva, a partir de uma abordagem qualitativa dos dados coletados. Uma das principais características desta abordagem está em trabalhar segundo Minayo (2007, p. 21), com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A autora afirma ainda que estes aspectos são entendidos como realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

2.1 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado junto aos professores participantes da pesquisa. De acordo com Lakatos (2003, p. 201), o questionário aberto é um instrumento de coleta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.

O questionário foi organizado em quatro partes. A primeira, intitulada Informações gerais, com a finalidade de obtermos dados pessoais dos professores, com o objetivo de conhecer o perfil de cada sujeito da pesquisa. A segunda, intitulada Formação Acadêmica, Vivências em Arte e Atuação em Arte, buscou obter informações sobre estes aspectos; os motivos que os levaram a serem professores de arte e quais os desafios e dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento desse ensino na escola.

A terceira, intitulada Ações Pedagógicas em Artes teve por objetivo conhecer as práticas pedagógicas e as linguagens artísticas desenvolvidas nas escolas pelos professores investigados,

além de resultados alcançados nesses processos de ensino e aprendizagem. A quarta, intitulada Desenvolvimento de Projetos em Artes, buscamos saber quais possíveis projetos educativos em arte foram desenvolvidos nas escolas.

2.2 Participantes da pesquisa e levantamento de dados

O professor participante desta pesquisa ministra aulas de arte em uma escola pública no município do Careiro Castanho. Este município está localizado na Região Metropolitana de Manaus, às margens do Rio Solimões, tem uma população de pouco mais de 36.000 habitantes e conta com quatro escolas estaduais e dezesseis escolas municipais. O Contato com esse professor foi possível a partir de uma formação continuada em arte oferecida pelo Polo Arte na Escola UEA no referido município, no ano de 2015, no qual participaram 25 professores de diferentes escolas da cidade.

Dentre os 25 participantes da pesquisa, dois mencionaram atuação como professores na Educação Infantil, oito no Ensino Fundamental I, doze no Ensino Fundamental II e três no Ensino Médio, onde são trabalhadas as diversas linguagens artísticas: música, teatro, dança e artes visuais. Esses professores possuem graduação nas mais diversas áreas de conhecimento, sendo dois em Matemática, cinco em Letras, dois em Ciências Biológicas, um em Ciências Naturais, sete em Normal Superior, quatro em pedagogia e um em Artes.

No presente trabalho voltamos à atenção para um dos professores participantes, pois foi o único que mencionou, entre os docentes investigados na época, ter desenvolvido em suas aulas de arte a linguagem música. Assim, nossa finalidade é trazer para a compreensão a formação e a prática pedagógico-musical de um professor que ministra a disciplina artes em uma escola no município do Careiro Castanho, no Amazonas.

3 Análise dos dados

Dentre as atividades, tanto curriculares quanto extracurriculares, a linguagem artística mais desenvolvida pelos professores investigados no PAIC, foram as artes visuais, mais

especificamente as artes plásticas. No entanto, entre esses professores apenas um mencionou que desenvolve o ensino de música em suas aulas.

O professor investigado mencionou que trabalha em suas aulas a música a partir de um repertório característico da Amazônia, para trabalhar os aspectos regionais. Nesse sentido, declarou: “A arte é trabalhada em forma de músicas regionais advindas da cultura popular local e os sons que peço para os alunos observarem, são os sons da natureza, o silêncio da mata, um canto do pássaro e o barulho dos animais do lugar”. É possível perceber em seu relato uma preocupação com as questões regionais, tanto em relação ao repertório local, como em relação à percepção de sonoridades advindas da natureza. Uma proposta pedagógico-musical que pode levar o aluno a uma percepção e análise de qualidades sonoras de suas vivências com a natureza.

O professor investigado também mencionou, que usa em suas aulas um violão e um instrumento de percussão, construído a partir de um tronco de árvore, para trabalhar ritmo. Nesse relato também é possível observar a construção de instrumentos musicais aproveitando-se elementos da natureza como um tronco de árvore. Desta forma, é importante observar que, mesmo não tendo formação em música e constata-se que há uma visível atenção desse professor ao aluno e seu contexto. Devemos levar em conta a postura pedagógica desse professor que se encontra em um município do Amazonas, onde o acesso à internet é uma realidade do dia a dia.

O professor entrevistado apontou muitas dificuldades para desenvolver as aulas de música. Entre essas dificuldades, ressaltou a falta de materiais didáticos, o período curto para ministrar e a falta da visão de alguns gestores sobre a importância do ensino de arte na escola. Essa é uma realidade encontrada na maioria das escolas no país.

Considerações finais

Foi possível perceber que a formação específica em música é necessária para a qualidade do ensino em sala de aula, pois o professor afirmou que tem dificuldade em desenvolver suas aulas por falta de formação nesta área de conhecimento. Apesar da falta de

formação, consegue desenvolver conteúdos na escola em que trabalha, através das práticas pedagógicas, buscando relacionar algumas linguagens artísticas, como a música e as artes visuais.

Trabalhando com o contexto regional amazônico, usando o cotidiano ribeirinho, esse professor se apropria da cultura popular local para transmitir o conhecimento da música aos alunos. Porém, sem deixar de apresentar novas músicas, colocando-os em contato com vários repertórios.

A dificuldade segundo relato do professor compreende a carência de material didático, a falta de apoio pedagógico, a carga horária insuficiente, e em limitar-se a obedecer apenas ao cronograma da escola. É possível perceber que ainda há muito a se avançar no ensino da arte como um todo, pois se faz necessário dar melhores condições para o professor na escola e proporcionar meios de para que o professor do interior do Amazonas possa ter acesso à inicial formação inicial e continuada em arte.

Portanto, a relevância deste trabalho está em poder contribuir com uma investigação sobre a formação e a prática pedagógico-musical de professores de arte da educação básica no município do Careiro Castanho. Um tema também discutido em pesquisas no campo da educação sobre o ensino de arte e de música em escolas públicas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos / 8. ed.** -São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte /6. ed.** - São Paulo: Cortês, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. 1 ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: Do ensaio... à encenação/** Carmen Lúcia Abadie Biasoli – Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 5.692 de 11/08/1971. Brasília: Presidência da República, 1974.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino de arte. Brasília, 1996.

COUTINHO, Rejane. G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEL-BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais** do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

_____. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. **Música na escola**. São Paulo. Allucci e Associados comunicações, 2012, p. 85-87. Disponível em: <<http://www.amusicaescola.com.br/o-projeto.html>>. Acesso em 28 de novembro de 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: Um ensaio sobre música e educação/ Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.– São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical**: (Des)caminhos históricos e horizontes/ Rita Fucci-Amato – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **Arte na educação escolar**/ Maria Felisminda de Resende e Fusari; Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz. - 2. ed. revista – São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo. Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Trabalho, Arte e Educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, 2004.

PENNA, Maura. **É este o Ensino de Arte que Queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais, editora universitária, João Pessoa, 2001.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

WERLE, Kelly. **A Educação musical na formação e nas práticas de professores dos anos iniciais**: Analisando repercussões de oficinas musicais. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009.

Citações diretas com mais de três linhas devem ser inseridas em parágrafo de citação, formatado de acordo com as especificações apresentadas (NOME DO AUTOR EM LETRAS MAIÚSCULAS, ano, p.). (fonte Calibri 11; normal; justificado, espaçamento entre linhas simples; espaçamento 12 pt antes e 18 pt depois; recuo de 4cm à margem esquerda).

Figuras [quando houver]: devem ser inseridas no próprio texto, no formato JPG, com resolução de 300 DPI, deixando-se uma linha de espaço entre o texto e a figura. Deverão ter um título auto-explicativo, limitado a duas linhas e localizado acima da figura, sem estar separado dela. Abaixo da figura deve ser

indicada a fonte, mesmo que seja do próprio autor. Todas as figuras devem ser numeradas seqüencialmente, de acordo com o exemplo a seguir:

FIGURA 1 – Logo da ABEM (fonte Calibri 10; normal; justificado, espaçamento entre linhas simples; espaçamento 0 pt antes e 18 pt depois, alinhada com as margens esquerda e direita da figura).



Fonte: (fonte Calibri 10; normal; justificado, espaçamento entre linhas simples; espaçamento 0 pt antes e 18 pt depois, alinhada com as margens esquerda e direita da figura).

Tabelas e gráficos [quando houver]: devem ser inseridos no próprio texto, deixando-se uma linha de espaço entre o texto e a tabela e/ou gráfico, escritos com o mesmo tipo e tamanho de letra usados no texto (Times Roman Romam 12), estruturados de acordo com nas normas da ABNT.

Tabelas devem ser elaboradas com espaçamento simples e numeradas seqüencialmente, aparecendo centralizadas na folha. Deverão ter um título auto-explicativo, limitado a duas linhas e localizado acima da tabela, sem estar separado dela. Linhas verticais devem ser utilizadas apenas nos casos em que sua ausência dificulte a leitura da tabela. Abaixo da tabela deve ser indicada a fonte, mesmo que seja do próprio autor. Os títulos das colunas devem estar em negrito. Não devem ser colocadas sombras para ressaltar linhas ou colunas da tabela. Exemplo de formatação de tabelas:

Tabela 1: Espaços de educação musical (fonte Calibri 12; normal; justificado, espaçamento entre linhas simples; espaçamento 0 pt antes e 0 pt depois, alinhado com as margens esquerda e direita da tabela).

| Espaços | Quantidade |
|----------------------------|-------------------|
| Escolas de educação básica | 42% |
| Igrejas | 38% |

| | |
|------------------------|-----|
| Projetos sociais | 12% |
| Escolas especializadas | 8% |

Fonte: fonte Calibri 10; normal; justificado, espaçamento entre linhas simples; espaçamento 0 pt antes e 18 pt depois, alinhada com as margens esquerda e direita da tabela).

Quadros devem ser elaborados com espaçamento simples e numerados seqüencialmente, aparecendo centralizados na folha. Deverão ter um título auto-explicativo, limitado a duas linhas e localizado acima do gráfico, sem estar separado dele. Linhas verticais devem ser utilizadas apenas nos casos em que sua ausência dificulte a leitura do gráfico. Abaixo do gráfico deve ser indicada a fonte, mesmo que seja do próprio autor. Os títulos das colunas devem estar em negrito. Não devem ser colocadas sombras para ressaltar linhas ou colunas do gráfico. Exemplo de formatação de gráficos:

Quadro 1: Práticas pedagógicas musicais realizadas (fonte Calibri 12; normal; justificado, espaçamento entre linhas simples; espaçamento 0 pt antes e 0 pt depois, alinhado com as margens esquerda e direita do gráfico).

| Atividades | Locais | Ministrantes |
|-----------------------|----------------------------|-------------------------|
| Jogos rítmicos | Escolas de educação básica | Professor de música |
| Canto coral | Igrejas | Regentes de coro |
| Aulas de percussão | Projetos sociais | Membros das comunidades |
| Ensino de instrumento | Escolas especializadas | Professor de música |

Fonte: fonte Calibri 10; normal; justificado, espaçamento entre linhas simples; espaçamento 0 pt antes e 18 pt depois, alinhada com as margens esquerda e direita do gráfico).

Referências (apresentada em página independente, fonte Calibri 14; negrito; justificado; espaçamento entre linhas simples; espaçamento 12 pt antes e 18 pt depois); todos o subtítulos de nível 1 do trabalho devem ter essa configuração)

Insira aqui somente as referências citadas no trabalho. As referências devem ser estruturadas de acordo com as especificações da chamada de trabalho do Congresso e das normas da ABNT (NBR 6023) (fonte Calibri 12; normal; alinhado à esquerda; espaçamento entre linhas simples; espaçamento 0 pt antes e 0 pt depois, como um espaço simples entre uma referência e outra)