



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**UNIDADE LITORAL NORTE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MARCOS CARDOSO PURIN**

**EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A INSERÇÃO  
DA MÚSICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE TRAMANDAÍ/RS,  
CIDREIRA/RS E BALNEÁRIO PINHAL/RS**

Dissertação de Mestrado

**OSÓRIO**  
**2023**

**MARCOS CARDOSO PURIN**

**EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A INSERÇÃO  
DA MÚSICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE TRAMANDAÍ/RS,  
CIDREIRA/RS E BALNEÁRIO PINHAL/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – Linha 2 – Artes em Contextos Educacionais, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim  
Wolffenbüttel

**OSÓRIO**

**2023**

## **FICHA DE QUALIFICAÇÃO COM MEMBROS DA BANCA**

**MARCOS CARDOSO PURIN**

### **EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A INSERÇÃO DA MÚSICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE TRAMANDAÍ/RS, CIDREIRA/RS E BALNEÁRIO PINHAL/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – Linha 2 – Artes em Contextos Educacionais, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juciane Araldi Beltrame  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres  
Docente aposentada do Centro Universitário Metodista IPA

*Dedico este trabalho aos meus entes queridos,  
que sempre me apoiaram e, principalmente, a  
Deus, por ser minha fortaleza, fonte de fé,  
força, luz e paz.*

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao término deste curso acadêmico, tive a certeza de que seria possível galgar os diversos degraus e desafios impostos a mim, porque sempre estive rodeado de pessoas especiais que me auxiliaram e torceram para que esta etapa fosse vencida. Desta forma, necessito retribuir com o meu mais sincero agradecimento!

Aos meus pais Valdir Purin e Ivete Cardoso Purin por me darem a vida, a criação, os valores e por serem minhas referências educacionais e artísticas...

Ao meu filho Luiggi Palaoro Purin, pela tua existência, por me fazer buscar novas possibilidades profissionais e, por meio destas, fazer-te entender que educação se dá pelo exemplo...

Aos meus familiares, por terem sido peças fundamentais em minha formação pessoal...

Aos poderes executivos e legislativos das cidades de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS por compreenderem a proposta deste estudo e através de suas realidades, originar um material primoroso contendo dados da região litorânea do Rio Grande do Sul...

Às secretarias municipais de educação, conselhos municipais de educação, equipes diretivas, equipes pedagógicas e aos professores das escolas participantes, meu sincero agradecimento por retornarem com todos os dados para o embasamento desta dissertação...

Aos colegas de Mestrado Danielle Viegas Wolff Guterres, José Luiz Domingues Gularte e Cibele Machado Maier, pela parceria e comprometimento de vocês durante a elaboração de nossas ações de pesquisas...

Aos integrantes dos grupos de extensão e pesquisa GRUPEM e ArtCIEEd, meus agradecimentos por terem sido leais nas formações e eventos originados em minha dissertação, vocês são parte fundamental deste resultado, muito obrigado...

À minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel, pelos ensinamentos, experiências, oportunidades, e por fim, preparar-me para mais uma etapa importante de minha vida acadêmica...

A todos que, de certa forma, contribuíram...

Gratidão!

## RESUMO

A educação musical no Brasil tem uma trajetória de idas e vindas. Com a aprovação da Lei Federal nº 11.769/2008, houve um incremento, resultando na Resolução CNE/CEB nº 2/2016. Apesar de as legislações no país estarem em vigor, observa-se que as ações que envolvem a presença da educação musical nas redes públicas de ensino não acompanham, na prática, o que é determinado pela legislação. As leis, por si só, não asseguram uma mudança efetiva na retomada da Música nestes espaços, no entanto, devem ser cumpridas. A partir destes pressupostos, e, tendo em vista a minha ação como professor de Música, surgiram as questões: O ensino de Música está inserido nas redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS? Caso o ensino de Música esteja inserido nestas cidades, como ocorreram esses processos? E, considerando-se a existência dos conselhos municipais de educação, como estes órgãos contribuíram para a inserção da Música nestas redes de ensino? Portanto, esta dissertação objetivou investigar e analisar a presença da Música nos sistemas municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS. A metodologia desta pesquisa pressupôs a utilização da abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; OLIVEIRA, 1997; LAVILLE; DIONE, 1999), através do método de pesquisa documental (GIL, 2002, 2008; CELLARD, 2008), tendo como base as redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS. A técnica para a coleta dos dados empregada foi a coleta de documentos (LÜDKE; MENGA, 2013). A análise dos dados foi feita com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2006). O referencial teórico utilizado incluiu cinco perspectivas, sendo elas, a educação musical - com conceitos e teorias de Kraemer (2000), Bastian (2000), Swanwick (2003) e Souza (2020), a legislação em educação e educação musical – a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e a Resolução Nº 2/2016 CNE/CEB. Além disso, também faz parte do referencial conceitos de educação, particularmente sobre o projeto político pedagógico (VEIGA, 1998, 2003; MONFREDINI, 2002; GANDIN, 2006; WOLFFENBÜTTEL, 2009). Em outro aspecto, foram usados conceitos das políticas públicas educacionais, com base em Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006). Por fim, a última perspectiva utilizada foi o jogo de escalas (REVEL, 1998; DENORA, 2003; BRANDÃO, 2008). Esta pesquisa justifica-se pela importância da educação musical para a formação integral do ser humano. O espaço escolar, nesse sentido, contribui de forma significativa. Apesar dos esforços já empreendidos pelos professores de música e pesquisadores da área, ainda observa-se uma carência quanto às pesquisas que tenham como foco os processos para a efetiva inserção da música na escola. Nessa perspectiva, entendo que a mudança possa acontecer a partir de esforços de micro espaços que, posteriormente, poderão influenciar macro espaços, entendendo as cidades litorâneas do Rio Grande do Sul nesta particularidade do micro espaço, que poderão influir o macro espaço, como estado e mesmo o país.

**Palavras-chave:** Música na escola, Educação Musical, Legislação, Política Pública.

## ABSTRACT

Music education in Brazil has a history of ups and downs. With the approval of Federal Law No. 11,769/2008, there was an increase, resulting in Resolution CNE/CEB No. 2/2016. Despite the legislation in the country being in force, it is observed that the actions that involve the presence of music education in public schools do not follow, in practice, what is determined by the legislation. The laws, by themselves, do not guarantee an effective change in the resumption of Music in these spaces, however, they must be complied with. From these assumptions, and in view of my action as a music teacher, the questions arose: Is music teaching inserted in the municipal teaching networks of Tramandaí/RS, Cidreira/RS and Balneário Pinhal/RS? If the teaching of Music is inserted in these cities, how did these processes take place? And, considering the existence of municipal education councils, how did these bodies contribute to the insertion of Music in these teaching networks? Therefore, this dissertation aimed to investigate and analyze the presence of Music in the municipal education systems of Tramandaí/RS, Cidreira/RS and Balneário Pinhal/RS. The methodology of this research assumed the use of a qualitative approach (TRIVIÑOS, 1987; OLIVEIRA, 1997; LAVILLE; DIONE, 1999), through the documental research method (GIL, 2002, 2008; CELLARD, 2008), based on municipal networks schools in Tramandaí/RS, Cidreira/RS and Balneário Pinhal/RS. The technique for data collection used was document collection (LÜDKE; MENGA, 2013). Data analysis was based on content analysis (BARDIN, 2006). The theoretical framework used included five perspectives, namely, music education - with concepts and theories of Kraemer (2000), Bastian (2000), Swanwick (2003) and Souza (2020), legislation in education and music education - the Constitution Federal Republic of the Federative Republic of Brazil of 1988, Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9,394/96, the National Education Plan of 2014, the National Common Curriculum Base of 2017 and Resolution No. 2/2016 CNE/CEB. In addition, concepts of education are also part of the referential, particularly about the pedagogical political project (VEIGA, 1998, 2003; MONFREDINI, 2002; GANDIN, 2006; WOLFFENBÜTTEL, 2009). In another aspect, concepts from public educational policies were used, based on Bowe, Ball and Gold (1992), Ball (1994) and Mainardes (2006). Finally, the last perspective used was the scale game (REVEL, 1998; DENORA, 2003; BRANDÃO, 2008). This research is justified by the importance of music education for the integral formation of the human being. The school space, in this sense, contributes significantly. Despite the efforts already undertaken by music teachers and researchers in the area, there is still a lack of research that focuses on the processes for the effective insertion of music in school. In this perspective, I understand that the change can happen from efforts of micro spaces that, later, can influence macro spaces, understanding the coastal cities of Rio Grande do Sul in this particularity of micro space, which can influence the macro space, as a state and even the country.

**Keywords:** Music at school, Music Education, Legislation, Public Policy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Municípios que compõem a AMLINORTE .....	25
Ilustração 2 – Localização do município de Tramandaí/RS .....	26
Ilustração 3 – Localização do município de Cidreira/RS .....	28
Ilustração 4 – Localização do município de Balneário Pinhal/RS .....	29
Ilustração 5 – Modelo Estrutural Pedagógico-Musical com Base em Kraemer .....	71
Ilustração 6 – Contextos do processo de Formulação de Políticas .....	82
Ilustração 7 – Fases da pesquisa documental com base em Gil .....	95
Ilustração 8 – Conceitos da Organização de Análise propostos por Bardin .....	101
Ilustração 9 – Matriz Curricular dos anos iniciais da RME de Tramandaí/RS .....	115
Ilustração 10 – Matriz Curricular dos anos finais da RME de Tramandaí/RS .....	115
Ilustração 11 – Foto do <i>site</i> dos Grupos de Extensão da Uergs .....	149
Ilustração 12 – Arte visual dos Colóquios Educação Musical e Políticas públicas .....	152
Ilustração 13 – Arte visual do Curso Educação Musical e Docência .....	155
Ilustração 14 – Arte visual do Curso Ensino de Música na BNCC nos Contextos do Texto Político e da Prática .....	157
Ilustração 15 – Card de divulgação das Audiências Públicas .....	166
Ilustração 16 – Política de Inserção da Música na Escola ( <i>E-Book</i> ) .....	174
Ilustração 17 – Foto do <i>site</i> do Repositório Institucional da Uergs .....	175

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revistas científicas selecionadas .....	35
Quadro 2 – Artigos da Revisão de Literatura .....	36
Quadro 3 – Classificação do aspecto psicológico de Kraemer .....	70
Quadro 4 – Documentações expedidas pelas secretarias municipais de educação .....	98
Quadro 5 – Documentações exaradas pelos conselhos municipais de educação .....	99
Quadro 6 – Documentos das SMECs acerca da análise de Bardin .....	103
Quadro 7 – Categorias elaboradas a partir da análise de Bardin .....	104
Quadro 8 – Escolas de educação infantil da RME de Tramandaí/RS .....	106
Quadro 9 – Escolas de ensino fundamental da RME de Tramandaí/RS .....	107
Quadro 10 – Escolas de educação infantil da RME de Cidreira/RS .....	108
Quadro 11 – Escolas de ensino fundamental da RME de Cidreira/RS .....	109
Quadro 12 – Escolas de educação infantil da RME de Balneário Pinhal/RS .....	110
Quadro 13 – Escolas de ensino fundamental da RME de Balneário Pinhal/RS .....	111
Quadro 14 – PPPs da RME de Tramandaí/RS que mencionam a Lei nº 11.769/2008 ....	113
Quadro 15 – Escolas da RME de Tramandaí/RS que possuem salas multifuncionais ....	116
Quadro 16 – Matriz curricular dos anos iniciais da RME de Cidreira/RS .....	119
Quadro 17 – Matriz curricular dos anos finais da RME de Cidreira/RS .....	120
Quadro 18 – Matriz curricular da Modalidade EJA na RME de Cidreira/RS .....	120
Quadro 19 – Matriz curricular dos anos iniciais da RME de Balneário Pinhal/RS .....	123
Quadro 20 – Matriz curricular dos anos finais da RME de Balneário Pinhal/RS .....	123
Quadro 21 – Matriz curricular da Modalidade EJA na RME de Balneário Pinhal/RS ....	123
Quadro 22 – Caderno RMCC da educação infantil (Arte) RME-Tramandaí/RS .....	125
Quadro 23 – Caderno RMCC do 1º ao 5º ano (Arte) RME-Tramandaí/RS .....	126
Quadro 24 – Caderno RMCC do 6º ao 9º ano (Arte) RME-Tramandaí/RS .....	127
Quadro 25 – RCM da educação infantil (Arte) RME-Cidreira/RS .....	130
Quadro 26 – RCM do 1º ao 5º ano (Arte) RME-Cidreira/RS .....	131
Quadro 27 – RCM do 6º ao 9º ano (Arte) RME-Cidreira/RS .....	133
Quadro 28 – RCM da educação infantil (Arte) RME-Balneário Pinhal/RS .....	135
Quadro 29 – RCM do 1º ao 5º ano (Arte) RCM-Balneário Pinhal/RS .....	137
Quadro 30 – RCM do 6º ao 9º ano (Arte) RCM-Balneário Pinhal/RS .....	139
Quadro 31 – Levantamentos de Professores das RMEs .....	144
Quadro 32 – Datas e horários das Audiências Públicas .....	165

Quadro 33 – Cronograma padrão de reuniões para as Audiências Públicas .....	165
Quadro 34 – Endereço eletrônico das Audiências Públicas .....	167

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de publicações organizadas por períodos .....	37
Gráfico 2 – Artigos em periódicos e anais de eventos científicos .....	38
Gráfico 3 – Número de publicações organizadas por categorias .....	39

## **LISTA DE DOCUMENTOS**

Documento 1 – Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Osório/RS .....	163
Documento 2 – Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Tramandaí/RS .....	163
Documento 3 – Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Cidreira/RS .....	164
Documento 4 – Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Balneário Pinhal/RS .....	164
Documento 5 – Projeto de Lei Modelo .....	172

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Reunião Poder Executivo e Legislativo de Tramandaí/RS .....	92
Imagem 2 – Reunião Poder Executivo e Legislativo de Cidreira/RS .....	92
Imagem 3 – Reunião Poder Executivo e Legislativo de Balneário Pinhal/RS .....	93
Imagem 4 – Reunião Gestores SMEC-Tramandaí/RS .....	97
Imagem 5 – Reunião Gestores SMEC-Cidreira/RS .....	97
Imagem 6 – Reunião Gestores SMEC-Balneário Pinhal/RS .....	97
Imagem 7 – Sala ambiente de Arte - EMEF Marcílio Dias (2017) .....	121
Imagem 8 – Divulgação na Rádio Jovem <i>Pan News</i> - Litoral Norte .....	167
Imagem 9 – Registro da Audiência Pública de Tramandaí/RS .....	169
Imagem 10 – Registro da Audiência Pública de Cidreira/RS .....	169
Imagem 11 – Registro da Audiência Pública de Balneário Pinhal/RS .....	169

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

AGB: Associação Gaúcha de Bandas

AMLINORTE: Associação dos Municípios do Litoral Norte

ANHANGUERA: Faculdade Anhanguera

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa

ArtCIED: Arte, Criação, Interdisciplinaridade e Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

3º BPE: 3º Batalhão de Polícia do Exército

CAEE: Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB: Conselho de Educação Básica

CEE/SP: Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CF/1988: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CME: Conselho Municipal de Educação

CNEC: Centro Universitário Cenecista

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONMED: Conselho Municipal de Educação

COREDE: Conselho Regional de Desenvolvimento

COVID-19: Coronavírus Disease-19

11ª CRE: 11ª Coordenadoria Regional de Educação

DOPA: Diário Oficial de Porto Alegre

DOT: Documento Orientador de Território

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EDP: Energias de Portugal Renováveis

EEEB: Escola Estadual de Educação Básica

EEEF: Escola Estadual de Ensino Fundamental

EJA: Educação de Jovens e adultos

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FAVENI: Faculdade de Venda Nova do Imigrante

FUNDARTE: Fundação Municipal de Artes de Montenegro

FURG: Universidade Federal do Rio Grande

GAP: Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música

Grupem: Grupo de Pesquisa Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços

GT: Grupo de Trabalho

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Iepar - Instituto Educacional e Politécnico de Araguaína

IFRS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPA: Instituto Porto Alegrense

IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBE: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NEJA: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NIM: Núcleo Independente de Músicos

OCDE: Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PETROBRAS: Petróleo Brasileiro S.A.

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

P.L.: Projeto de Lei

PNE: Plano Nacional de Educação

PPGED-MP: Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROBEX: Programa de Bolsas de Extensão

PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROEXT: Programa de Extensão Universitária

RCG: Referencial Curricular Gaúcho

RCM: Referencial Curricular Municipal

REFAP: Refinaria Alberto Pasqualini

RFPCS: Regiões Funcionais de Planejamento

RMCC: Referencial Municipal Comum Curricular

RME: Rede Municipal de Ensino

RME-POA: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

RPME/UDI: Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia

SEE/SP: Conselho Estadual de Educação de São Paulo

SEMA: Superintendência de Educação Musical e Artística

SME: Sistema Municipal de Educação

SMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SME/UDI: Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

SMED/POA: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

TEDUT: Terminal Marítimo Almirante Soares Dutra

UABBP (UAB): Universidade Aberta do Brasil – Polo UABBP

UE: União Européia

UEPA: Universidade do Estado do Pará

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Uergs: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

ULBRA: Universidade Luterana do Brasil

UNB: Universidade de Brasília

UNIASSELVI: Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UniCesumar: Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá

UNICRUZ: Universidade de Cruz Alta

Unilasalle: Universidade La Salle

UNINTER: Centro Universitário Internacional

UNISC: Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

URI: Universidade Regional Integrada

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
1.1	EDUCAÇÃO MUSICAL: INFLUÊNCIAS E VIVÊNCIAS .....	20
1.2	ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL NORTE .....	24
1.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DE TRAMANDAÍ/RS .....	26
1.4	CONTEXTUALIZAÇÃO DE CIDREIRA/RS .....	27
1.5	CONTEXTUALIZAÇÃO DE BALNEÁRIO PINHAL/RS .....	29
1.6	EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PÚBLICO .....	30
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>35</b>
2.1	IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	39
2.2	CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA .....	42
2.3	MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	49
2.4	A MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA NO ÂMBITO DOS COREDES .....	53
2.5	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....	56
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>67</b>
3.1	EDUCAÇÃO MUSICAL .....	67
3.2	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL .....	73
3.3	CONCEITOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	80
3.4	ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....	81
3.5	O JOGO DE ESCALAS .....	86
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>90</b>
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA .....	90
4.2	MÉTODO DE PESQUISA DOCUMENTAL .....	93
4.3	TÉCNICA PARA A COLETA DOS DADOS .....	95
4.4	TÉCNICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....	100
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>105</b>
5.1	REGIMENTOS ESCOLARES .....	105
5.2	PPPS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS .....	112
5.3	REFERENCIAIS CURRICULARES .....	124
5.4	DOCUMENTOS DO CME .....	141
5.5	PROFESSORES DAS RMES .....	143

<b>6</b>	<b>GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO .....</b>	<b>146</b>
6.1	GRUPO ARTE: CRIAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO (ARTCIED) .....	147
6.2	GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO EDUCAÇÃO MUSICAL: DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS (GRUPEM) .....	148
<b>7</b>	<b>FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A ELABORAÇÃO DOS PRODUTOS .....</b>	<b>149</b>
7.1	COLÓQUIOS EDUCAÇÃO MUSICAL E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	150
7.2	CURSO EDUCAÇÃO MUSICAL E DOCÊNCIA .....	153
7.3	O ENSINO DE MÚSICA NA BNCC NOS CONTEXTOS DO TEXTO POLÍTICO E DA PRÁTICA .....	156
<b>8</b>	<b>PRODUTOS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>158</b>
8.1	AUDIÊNCIA PÚBLICA MÚSICA NA ESCOLA .....	158
8.2	PROJETO DE LEI PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA EM ESPAÇO ESCOLAR .....	170
8.3	POLÍTICA DE INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA ( <i>E-BOOK</i> ) .....	173
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao encaminhar esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-MP/Uergs), Linha de Pesquisa Artes em Contextos Educacionais, apresento aos professores da banca examinadora uma proposição de estudo, voltada a analisar o processo de inserção da Música no espaço escolar, tendo como referência as redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS.

É importante mencionar que a referida proposta “carrega os desejos e expectativas de um professor da rede pública em possibilitar aos estudantes que dela fazem parte, uma formação ampla, repleta de vivências artísticas diversas, por meio da educação musical” (PURIN, 2021, p. 1).

Assim, buscarei destacar alguns elementos referentes à proposição de pesquisa, bem como, os motivos que me levaram a desenvolver este estudo.

### 1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL: INFLUÊNCIAS E VIVÊNCIAS

A partir de minhas vivências profissionais, acadêmicas e de vida, compreendo a relevância e o potencial que a Arte, representada pela Música possui em relação aos processos educativos. Dessa forma, apresento algumas experiências como professor e músico. Estas vivências justificam, também, a escolha do tema desta dissertação. De acordo com Swanwick (2003) a Música colabora através de aspectos valorosos na formação e vida do ser humano, na qual:

[...] persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras (SWANWICK, 2003, p. 18).

Com base nesse pressuposto, descrevo minha ligação com Educação, Arte e Cultura, presentes em minha vida desde muito cedo. Filho de professores da rede estadual e municipal de ensino, hoje aposentados, vivenciei a nobre rotina de ver meus pais atuarem em escolas diversas, da antiga primeira série até o ensino médio.

Meu pai trabalhou na área musical em instituições de ensino e academias específicas de Música, por meio do canto coral, grupo de cordas, teclas e em bandas de sopro escolares,

como também ministrou aulas em escolas públicas nas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia. Para fechar a composição, minha mãe trabalhou como professora de Artes, supervisora escolar, gestora educacional em secretarias de educação e, ainda, como coordenadora de diversos grupos culturais. Sendo assim, resumo meu forte envolvimento no campo educacional e artístico.

Aos cinco anos, iniciei os estudos de Música no instrumento piano. Junto à formação escolar, sempre estive envolvido em projetos extraclasse ligados ao meio musical. Após alguns anos, iniciei a prática de estudos no violão e, na adolescência, me inseri no universo das bandas musicais e marciais.

Em bandas, há mais de 20 anos iniciado no instrumento trompete, sempre tive a vontade de entender o funcionamento e o registro de cada instrumento, sejam eles da família dos metais (trompete, trombone, *euphonium*, trompa, bombardão), palhetas (saxofone alto, saxofone tenor, clarinete), percussivos (*snare*, *quadritom*, prato, bumbo) e teclas percutidas (lira e *xilofone*). Em um segundo momento, despertei o interesse em escrever arranjos para quartetos, quintetos e corporações; a partir daí a vontade de conduzir grupos e a base harmônica do piano me deram forte embasamento.

Essa época importante da minha vida me marcou e muito, pois através de festivais escolares e concursos de Música, conheci pessoas com ampla vivência no meio musical, diversas cidades e estados brasileiros fazendo Arte-Cultura através de projetos sociais, entre eles, Paraná e Rio de Janeiro. Aos dezoito anos incorporei as fileiras das Forças Armadas e na graduação de Cabo Músico, por sete anos fiz parte da Banda de Música do 3º Batalhão de Polícia do Exército (3ºBPE), representando o Brasil em missão no exterior.

Em 2007, dei início à minha trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Música pelo Centro Universitário Metodista (IPA), Porto Alegre/RS. Essa experiência foi de suma importância para consolidar meus propósitos em relação à docência, bem como na condição de poder atuar com a tão almejada habilitação específica. Os anos de faculdade me proporcionaram acessar conhecimentos diversos para desempenhar minha profissão à frente de grupos, nas mais diversas formas de expressão, dentro do ensino de Música e em meu campo de atuação.

Baseado em minha experiência profissional e de vida, ainda no período da graduação, já compartilhava da concepção educacional que compreende e valoriza a inserção da Música na formação escolar, como uma das dimensões artísticas necessárias à composição dos currículos, legislações e diretrizes que orientam esses processos.

Minha prática profissional no campo educacional teve início há 13 anos, quando comecei a lecionar em escolas da Rede Municipal de Ensino de Cidreira/Rio Grande do Sul (RME de Cidreira/RS), nas modalidades de ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no cargo de professor de Arte, concursado até os dias atuais. Mesmo sendo a nomenclatura do cargo intitulada Educação Artística e a ementa da disciplina, na época, não contemplar aulas de Música, desenvolvi um projeto piloto, logo no início da minha atuação docente, através da promoção de um ambiente com violões, flautas doces e teclados, voltado a possibilitar aos estudantes uma experiência concreta com instrumentos específicos.

Sendo assim, iniciamos sob a desconfiança e receio da comunidade escolar, uma nova experiência no que se refere às aulas de Arte, pois, para além dos conteúdos previstos nos planos de ensino, inserimos a prática musical nas aulas desenvolvidas, por meio de atividades pedagógico-musicais.

O movimento de trazer para as aulas de Arte a prática musical representou um avanço positivo nas relações vivenciadas entre os discentes e o grupo docente, enriquecendo as vivências artísticas possibilitadas aos estudantes, e despertando a curiosidade através dos sons. Souto e Wolffenbüttel (2020) refletem sobre a importância da Educação Musical na vida das pessoas. Conforme os autores:

O alcance da educação musical na escola, na família e na comunidade, em geral, ainda é subestimado e isso, por sua vez, é gerador de problemas e crises que a escola tem vivido. Longe de uma visão salvacionista, a educação musical precisa ser incorporada definitivamente no *modus vivendi* da escola, para que possa produzir novos tempos para a educação brasileira (SOUTO; WOLFFENBÜTTEL, 2020, p. 96634).

Posteriormente, atuei por três anos como Diretor e Regente da Banda Municipal de Cidreira/RS, grupo este no qual iniciei meus estudos no instrumento trompete. Este projeto, contava com 28 músicos em idade escolar, remunerados através de uma bolsa de estudos e quase 100 alunos aprendizes em oficinas teórico-práticas.

Diante destas práticas e experiências, reitero que projetos envolvendo Arte em espaço escolar, nesse caso representados pela Música, são de suma importância para a formação dos jovens, pois possibilitam aos mesmos uma experiência estética diferente, a partir da formação musical, capaz de ampliar as perspectivas sociais, culturais, familiares e profissionais dos participantes.

Neste sentido e, concordando com Souto e Wolffenbüttel (2020),

[...] os projetos sociais que utilizam a educação musical como atividade sistemática e regular podem contribuir com a implementação efetiva da música nas escolas. A compreensão sobre a importância da música na comunidade, bem como a organização e o engajamento da comunidade em torno das atividades musicais e, ainda, a rede solidária que se estabelece em torno dos projetos sociais, constituem-se ponto de aproximação entre os projetos sociais, as escolas e o poder público favorecendo, assim, a construção de políticas educacionais para a educação musical (SOUTO; WOLFFENBÜTTEL, 2020, p. 96619).

Durante o período que estive à frente da Banda Municipal de Cidreira/RS, recebi muitos alunos que enfrentavam dificuldades formativas e relacionais, além de baixo rendimento. No espaço do projeto, os mesmos estudantes eram extremamente engajados, alguns até monitores de oficina e excelentes instrumentistas. A partir das novas possibilidades de sociabilidade que o espaço da formação musical proporcionou, muitos jovens passaram a ter um novo desempenho na rotina escolar e de vida, superando muitas das dificuldades anteriormente mencionadas.

Em 2013 concluí a especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial/SC. Optei por escolher esse segmento, pois, além do ensino de Música, sempre tive uma predileção pelo trabalho com os alunos, na preparação diante de situações problemas que pudessem ir além do ensino e que eu tivesse domínio dentro do campo da gestão escolar.

No ano seguinte, aceitei o desafio de ser vice-diretor, durante três anos, da maior escola da RME de Cidreira/RS (EMEF Marcílio Dias). Assumi o cargo com o intuito de colocar em prática o que foi aprendido na especialização, e entender como funciona o cotidiano da direção escolar. Mesmo afastado da docência, sempre lutei pela realização de projetos culturais nos espaços da escola, promovendo festivais de Música e Dança.

Em 2017, iniciei minhas atividades como professor de Arte contratado na Rede Municipal de Ensino de Balneário Pinhal/Rio Grande do Sul (RME de Balneário Pinhal/RS). Em 2018, ocupei o cargo de Diretor do Departamento Municipal de Cultura, com o objetivo de fomentar a abertura de projetos nos mais variados segmentos e de reorganizar as atividades do referido setor.

Neste tempo, respondendo pela função, conseguimos reativar o Centro de Cultura do município, contratar oficinairos, por em funcionamento onze oficinas na sede municipal e distritos, como, por exemplo, a banda municipal, oficina de violões, grupos teatrais, oficina de pintura, curso de cerâmica, grupos tradicionalistas gaúchos, entre outras atividades ofertadas nas escolas municipais, estaduais e também para a comunidade em geral.

No ano de 2019, na RME de Cidreira/RS, estive à frente do projeto musical Acordes e

Versos, que contemplou aulas de Música para todas as escolas do município e inclusive grupos de 3ª idade, sendo ofertado o ensino gratuito no instrumento violão.

Em 2020, ocupei o cargo de Regente do Grupo de Metais Novos Ventos, da Empresa Energias de Portugal (EDP Renováveis). Ao todo, o projeto ofertou três oficinas de Música nas modalidades: canto coral, instrumentos de sopro (trompete e trombone) e instrumentos de percussão, confeccionados com material reciclável, para mais de 100 crianças em condições de vulnerabilidade social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora das Dores (EMEF Nossa Senhora das Dores), localizada em Tramandaí/RS.

Em 2022, além da docência, atuei na SMEC-Cidreira/RS, com a responsabilidade de viabilizar a inscrição do município em editais de âmbito estadual e/ou nacional, a captação de recursos para as escolas da rede, bem como, promover a formação continuada de professores. No mesmo ano, fui nomeado em concurso público para o cargo de Orientador Educacional na Rede Municipal de Ensino de Imbé/Rio Grande do Sul (RME de Imbé/RS).

Considerando, então, as experiências que orientam a minha prática e me constituem enquanto docente em Arte, gestor escolar e diante de tais questionamentos a respeito do tema, decidi concorrer na época, 2020/2, a uma vaga como acadêmico junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-MP/Uergs). Com o resultado da obtenção de vaga como ingresso no PPGED-MP/Uergs, construí desde então, uma pesquisa que olhe para a realidade da localidade na qual desenvolvo este trabalho como profissional da rede de ensino.

Para a fase de elaboração da dissertação final, objetivou-se propagar este estudo que caracterizado por uma política de estado, foi apresentado a outros municípios, acrescido de mais dados e estatísticas, envolvendo, assim, as cidades do litoral norte do Rio Grande do Sul.

A seguir, irei conceituar por intermédio da Associação dos Municípios do Litoral Norte (AMLINORTE), a região que engloba as cidades que participam da realização desta pesquisa.

## 1.2 ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL NORTE (AMLINORTE)

A AMLINORTE, fundada em 1996, é uma associação civil, sem fins lucrativos, conduzida de acordo com as normas do Código Civil Brasileiro e da Constituição Federal, com o intuito de representar as cidades do litoral norte do Rio Grande do Sul.

Conforme o *site* desta associação, fazem parte da região litorânea do RS, os municípios de: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-lá.

No decorrer desses anos, a AMLINORTE tem trabalhado de forma conjunta com as cidades que enquadram-se neste certame, visando melhorias para o crescimento da região nos mais diversos segmentos. Nesse sentido, cabe destacar que a referida associação atua em consonância com os órgãos em âmbito estadual e federal, fomentando diálogos com temáticas que compreendem a “segurança pública, saúde, educação, turismo, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, geração de emprego e renda e demais setores, com o objetivo de auxiliar no processo de crescimento dos municípios” (*SITE AMLINORTE*, 2023).

Tal órgão tem como missão primordial elaborar ações que envolvam a construção de políticas públicas para o desenvolvimento do litoral norte e de seus 23 municípios associados. A ilustração, a seguir, apresenta as cidades que constituem a AMLINORTE.

Ilustração 1: Municípios que compõem a AMLINORTE



Fonte: *SITE AMLINORTE* (2023).

### 1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DE TRAMANDAÍ/RS

A cidade de Tramandaí/RS, está situada a uma distância de 118 km da capital do estado, Porto Alegre/RS. Sua emancipação político-administrativa ocorreu em 24 de setembro de 1965, quando a cidade, sendo neta de Santo Antônio da Patrulha/RS, emancipou-se de Osório/RS, cidade mãe.

O nome do município tem origem em tupi-guarani, ou seja, constam em documentos antigos escritos com grafias variadas, sendo elas “Taraman, Tramandi, Termandi, Tramando, Taramandahy, Tamandatay e Tramandahy” (*SITE TRAMANDAÍ*, 2023). Os possíveis desdobramentos para justificar o nome da cidade se dão por ser um “lugar onde se cerca para colher (pescar com redes)” (*SITE TRAMANDAÍ*, 2023).

A próxima ilustração, localiza o município de Tramandaí no mapa do RS.

Ilustração 2: Localização do município de Tramandaí/RS



Fonte: Tramandaí (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

O desenvolvimento econômico da cidade recebeu grande impulso quando, no ano de 1968, a Empresa Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRAS) inaugurou o Terminal Marítimo Almirante Soares Dutra (TEDUT), para armazenamento de petróleo recebido de navios petroleiros, ao largo da costa. O petróleo era em seguida bombeado por oleoduto para a Refinaria Alberto Pasqualini (REFAP), na cidade de Canoas/RS. Caracterizada pela pesca, construção civil e no ramo turístico, o município possui forte representatividade cultural e

religiosa. De acordo com o censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é estimada em 54.387 pessoas.

A Rede Municipal de Ensino de Tramandaí/Rio Grande do Sul (RME-Tramandaí/RS), totaliza 2.643 alunos matriculados, sendo estes, 1.122 da educação infantil, e 1.521 no ensino fundamental e no Núcleo de Educação para Jovens e Adultos (NEJA). A rede escolar, é composta por 18 instituições de ensino, entre estas, sete escolas municipais de educação infantil (EMEI Amor Perfeito, EMEI Criança Feliz, EMEI Estrela do Mar, EMEI Mundo Encantado, EMEI Peixinho Dourado, EMEI Sonho de Criança e EMEI Rosa dos Ventos).

O ensino fundamental, é representado por meio de 11 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF Cândido Osório da Rosa, EMEF Dom Pedro I, EMEF Erineo Scopel Rapaki, EMEF São Francisco de Assis, EMEF Thomaz José Luiz Osório, EMEF Indianópolis, EMEF General Luiz Dêntice, EMEF Jorge Enéas Sperb, EMEF Luiz Manoel da Silveira, EMEF Marechal Castelo Branco, EMEF Nossa Senhora das Dores) e ainda, conta com o NEJA. Em suas ações, a Secretária Municipal de Educação e Cultura de Tramandaí/Rio Grande do Sul (SMEC-Tramandaí/RS), conta com a presença do Conselho Municipal de Educação de Tramandaí/Rio Grande do Sul (CME-Tramandaí/RS), este em atividade.

A rede estadual de ensino, possui em Tramandaí/RS quatro escolas, sendo estas as Escolas Estaduais de Ensino Médio, EEEM 9 de Maio e EEEM Assis Brasil. Em nível fundamental, conta com a Escola Estadual de Ensino Fundamental EEEF Almirante Tamandaré. Por fim, o Instituto Estadual de Educação Barão de Tramandaí, que além do ensino fundamental e médio, oferta o curso de magistério.

O ensino superior se faz presente através das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade Anhanguera (ANHANGUERA), Universidade La Salle (Unilasalle), Universidade Cesumar (UniCesumar), Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

#### 1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DE CIDREIRA/RS

Fundada em 9 de maio de 1988, a cidade de Cidreira/RS está localizada a uma distância de 140 km da capital Porto Alegre/RS. Representada pela pesca, agricultura e

construção civil, a cidade possui forte representatividade cultural e religiosa. O município teve a sua origem em Santo Antônio da Patrulha/RS. Posteriormente, pertenceu a Osório/RS e, por fim, a cidade de Tramandaí/RS. O nome originou-se da “grande quantidade de pequenas árvores das rutáceas (que produz cidra), encontradas no lugar” (PME-CIDREIRA, 2015, p. 10). Conforme o censo realizado em 2022 pelo IBGE, sua população é estimada em 17.071 pessoas.

A ilustração a seguir, localiza o município de Cidreira no mapa do RS.

Ilustração 3: Localização do município de Cidreira/RS



Fonte: Cidreira (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

A RME de Cidreira/RS totaliza 2.549 alunos matriculados, sendo estes 658 na educação infantil, 1.709 no ensino fundamental e 182 no EJA. O sistema educacional é constituído por nove instituições escolares, sendo quatro escolas municipais de educação infantil (EMEI Vovó Jura, EMEI Tio Silvio, EMEI Tio Jorge Calderon e EMEI Tio Moisés).

O ensino fundamental se manifesta através de quatro escolas municipais de ensino fundamental (EMEF Marcílio Dias, EMEF Ildo Meneghetti, EMEF Francisco Mendes e EMEF Alfredo Pedro da Silva). Na área da educação especial, conta com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cidreira/Rio Grande do Sul (SMEC-Cidreira/RS), em suas demandas, conta com o auxílio imediato do Conselho Municipal de Educação de Cidreira/Rio Grande do Sul (CME-Cidreira/RS).

A rede estadual de ensino possui em Cidreira/RS, duas escolas, representada pela EEEF Herlita Silveira Teixeira, e ainda, a EEEB Raul Pilla que contempla o ensino fundamental, médio e o curso técnico integrado em administração e informática.

## 1.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DE BALNEÁRIO PINHAL/RS

Criado em 22 de outubro de 1995, Balneário Pinhal/RS localiza-se a uma distância de 108 km da capital Porto Alegre/RS. Teve sua origem em Santo Antônio da Patrulha/RS, e posteriormente, pertenceu às cidades de Osório/RS, Tramandaí/RS e, por fim, o município de Cidreira/RS.

Logo após sua emancipação, no ano de 1998, por criação do poder público municipal, são documentados os distritos do Magistério e Túnel Verde. A origem do nome do município faz “referência à antiga Fazenda do Pinhal e não aos pinus plantados anos mais tarde” (*SITE BALNEÁRIO PINHAL*, 2023).

Balneário Pinhal/RS é representada pelo cultivo de mel, pesca, agricultura e construção civil. As manifestações da religiosidade e da cultura são representadas fortemente na cidade. Conforme o último censo realizado em 2022 pelo IBGE, sua população é estimada em 14.955 pessoas.

A ilustração abaixo, localiza o município de Balneário Pinhal no mapa do RS.

Ilustração 4: Localização do município de Balneário Pinhal/RS



Fonte: Balneário Pinhal (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

A RME de Balneário Pinhal/RS, totaliza 2.520 alunos matriculados, sendo estes 800 da educação infantil e no ensino fundamental, juntamente do EJA, um total de 1.720 alunos. O sistema de ensino é formado por nove instituições escolares, sendo quatro escolas municipais de educação infantil (EMEI Peixinho Dourado, EMEI Golfinho do Mar, EMEI

Estrelinha do Mar e EMEI Abelhinhas).

As demais instituições de ensino, são representadas por cinco escolas municipais de ensino fundamental (EMEF Calil Miguel Allem, EMEF Luiz de Oliveira, EMEF Antônio Francisco Nunes, EMEF Barão de Santo Ângelo e EMEF José Antônio da Silva). Em suas ações, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Balneário Pinhal/Rio Grande do Sul (SMEC-Balneário Pinhal/RS), conta com a presença do Centro de Apoio ao Educando (CAE) e da assessoria do Conselho Municipal de Educação de Balneário Pinhal/Rio Grande do Sul (CONMED-Balneário Pinhal/RS).

A rede estadual de ensino em Balneário Pinhal/RS é representada pela EEEB Diogo Penha, a qual contempla parte do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, e o curso de magistério. O ensino médio e o EJA são ofertados tanto no diurno quanto noturno.

O ensino superior é constituído pela Universidade Aberta do Brasil - Polo Balneário Pinhal (UABBP).

## 1.6 EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PÚBLICO

Ao trazer aspectos do ensino de Música na educação básica, a ausência eminente destas práticas nos dias atuais e o modo como o componente curricular Arte na escola é apresentado, inquieto-me no papel de educador musical ao ver como as políticas públicas no tocante a inserção da Música são construídas mesmo representadas por leis que regulamentem esta unidade temática.

Nesse sentido, proponho uma breve arguição sobre os movimentos históricos que configuram estas ações. Os primeiros registros marcam a presença do ensino de Música na educação do país a partir do séc. XIX. Representado pelo Decreto n.º 630, de 17 de setembro de 1851 (BRASIL, 1851), as escolas de primeira classe recebiam aulas de Música e exercícios de canto como conteúdo obrigatório. Neste decreto, consta a divisão de instrução escolar entre primeira e segunda classe. O ensino de Música passou a ser ministrado para alunos da primeira classe, sendo uma modalidade acima da segunda classe.

O Decreto Lei n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854), consistia em noções de Música e exercícios de canto, incluídos de forma curricular. No tocante aos requisitos para o professor das disciplinas, constavam as exigências para a suposta contratação destes profissionais.

No final do Século XIX, foi aprovado o Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890). Com a vigência desta lei, houve uma nova reforma educacional e o ensino

de Música passou a ser ofertado em todo o ensino básico. Dessa maneira, suas diretrizes não especificavam a exigência do professor de Música com formação específica nestes espaços, o que de certa forma representava a ausência de professores habilitados na área musical.

O início do século XX caracterizou o auge da Educação Musical no país nos documentos curriculares. Através do Decreto n.º 19.890, de 1931 (BRASIL, 1931), o Canto Orfeônico, proposto pelo Maestro Heitor Villa-Lobos, defendia “uma música nacionalista e, desta forma, a utilização do folclore era uma forma de levar seus ideais musicais às grandes massas” (GREZELI; WOLFFENBÜTTEL, 2021, p. 35355). Com o advento do movimento da escola nova, a Música passou a configurar o sistema educacional da época, estando presente no ensino primário e ginásial.

Na segunda metade do Século XX, o Canto Orfeônico, que figurou por mais de três décadas nas instituições escolares, foi substituído pela disciplina intitulada Educação Musical, presente na primeira lei de abrangência nacional de ensino no país, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961 (LDB 4.024/1961). Esta lei apresentava uma redução considerável da Música na escola, não constando esta disciplina como obrigatória para o ensino médio, por exemplo (BRASIL, 1961).

Mesmo com a LDB n.º 4.024/1961 em vigência, a Educação Musical vigorou por pouco tempo na educação brasileira, cerca de dez anos. Posteriormente à retirada dos documentos escolares, houve também a mudança de nomenclatura da disciplina, na época chamada de Educação Artística, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/1971 (LDB n.º 5.692/1971).

Desta forma, a Educação Artística assumiu um papel de atuação polivalente, que se relacionava às Artes Cênicas, Artes Visuais e Música (BRASIL, 1971). Cabe destacar que o país neste período, viveu um momento bastante conturbado, marcado pelo início do regime militar, o que trouxe inúmeras mudanças em diversos setores da sociedade civil e a educação nacional, sofreu uma nova reforma em seu sistema de ensino. O fim da década de 1980 caracterizou-se pela democratização no país e junto a estas movimentações, era necessário elaborar uma nova legislação em âmbito educacional, a partir do que era estabelecido na LDB n.º 5.692/1971.

Após anos de impasses políticos para a sua elaboração, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB n.º 9.394/1996), a qual regulamentou, no Art. 26, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica de que trata o §2.º deste artigo” (BRASIL, 1996, p. 20). A LDB n.º 9.394/1996, representou a expectativa dos

profissionais das Artes que objetivavam a separação das áreas na disciplina e sua reordenação no espaço escolar.

Tratando-se da função específica do educador em Arte, representado no mesmo artigo, observa-se, no que se refere o inciso § 6.º “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2.º deste artigo” (BRASIL, 1996, p. 20). Contudo, a “substituição de designações por si só não deixava claro quais áreas essa “arte” abrangeria, mantendo, assim, certa inconsistência” (PENNA, 2015, p. 130).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) traziam informações mais precisas para o ensino de Música, “já que, apresentando propostas para a música (ao lado de outras linguagens artísticas), atribuem a ela um espaço curricular *potencial*” (PENNA, 2013, p. 60). Tendo em vista a ausência dos profissionais da área musical nas escolas, pelo fato do ensino de Música não estar descrito de forma específica nas legislações nacionais e nos projetos políticos pedagógicos escolares (PPPs), os entraves e retrocessos para a inserção da Música na escola persistiram.

O ano de 2008 foi de grande representatividade para a retomada da Música na educação brasileira. Com a aprovação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), houve um incremento na legislação ao considerar a Música presente nos documentos escolares. Esta lei modificou o Art. 26 da LDB n.º 9.394/1996, e dispõe no § 6º “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, p. 1).

De acordo com a nova lei, as redes de ensino no país teriam um prazo de até três anos para se adequarem conforme às novas diretrizes. Porém, antes de a lei ser assinada, houve o veto presidencial que referenciava no Art. 2º “O Art. 62. da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: Art. 62. Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante do exposto, ressalto que este aspecto merece uma reflexão maior tendo em vista que para as demais disciplinas que compõem o currículo escolar no país, a LDB vigente estabelece de forma específica a presença do professor com formação de nível superior (BRASIL, 1996, p. 42).

Em 2016, o cenário das legislações em educação, teve alterações consideráveis. Representada pela Lei n.º 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que substituiu a Lei n.º 11.769/2008, define que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que

constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, p. 1). Os sistemas de ensino teriam um prazo de cinco anos para se adequarem às mudanças desta lei, incluindo a formação adequada destes docentes em número suficiente para atuar na educação básica.

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou a normatização para o ensino de Música, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 2, de 2016 (Resolução CNE/CEB n.º 2/2016), que “Define Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 1).

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

Dentre os diversos aspectos tratados na Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, chama-se a atenção para a inserção do ensino de Música nos seus PPPs como conteúdo curricular obrigatório, formação continuada para professores da rede, adaptações necessárias na parte estrutural das escolas, elaboração de materiais pedagógicos voltados ao ensino de Música e de materiais adequados para a devida realização das aulas.

Desta forma, atento às competências das secretarias de educação, que trazem no Art. 1º, em seu § 2º, item “VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música” (BRASIL, 2016, p. 2). Como fechamento desta resolução, o Art. 2º conclui: “Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário” (BRASIL, 2016, p. 3).

Após ter dado um maior enfoque sobre a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, atento para a representatividade de uma documentação que está viva, em vigor e não foi revogada. Desta forma, torna-se imprescindível o conhecimento dos educadores musicais e a abertura de discussões com gestores públicos a respeito desta legislação nas mais variadas redes de ensino do país.

Ao apresentar um resumo das leis que tratam da Educação Musical junto à educação nacional, entendo que após quase duzentos anos de sua implementação nos sistemas educacionais, inúmeras são as tentativas de retomada da Música de forma efetiva nos documentos curriculares.

Por fim, após trazer dados das documentações referentes ao ensino de Arte, mais precisamente sobre o ensino de Música no ensino público do país, compreendo que as diretrizes existentes nestas documentações ocupam o caráter de imprecisão e ambiguidade, o que desvalorizam e dificultam as práticas musicais nestes ambientes.

Tendo em vista todos estes pressupostos, trago a seguir, os questionamentos desta pesquisa, quais sejam: O ensino de Música está inserido nas redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS? Caso o ensino de Música esteja inserido nestas cidades, como ocorreram esses processos? E, considerando-se a existência dos conselhos municipais de educação, como estes órgãos contribuíram para a inserção da Música nestas redes de ensino? Portanto, esta dissertação objetivou investigar e analisar a presença da Música nos sistemas municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS.

Espera-se que, através deste estudo, seja possível contribuir com as respectivas redes municipais de ensino, bem como com as redes vizinhas. Além disso, “entende-se que, tendo em vista o aprofundamento na temática, esta investigação poderá auxiliar pesquisadores que tenham o mesmo propósito de estudo” (PURIN; WOLFFENBÜTTEL, 2021, p. 2).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Com o enfoque de justificar e embasar a referente revisão, apresento um levantamento de estudos acadêmicos que resultou das buscas em revistas científicas, dissertações, teses e entre outros.

Diante desta procura, optei principalmente por artigos científicos e ainda materiais apresentados em anais de eventos, congressos e seminários de arte-educação, ambos de abrangência nacional que tivessem relação com a proposta deste objeto de pesquisa.

Desse modo, decidi balizar-me por temáticas presentes em revistas de Educação, Educação Musical e Música, cujo objetivo é disseminar na área de desenvolvimento, através de publicações que apresentassem contribuições originais, tanto empíricas quanto teóricas sobre a operacionalização do ensino de Música na educação básica do país.

Dentre as investigações realizadas, partindo de dados publicados nos documentos citados, tendo classificação de *Qualis*<sup>1</sup> A1 e A2, tive como orientação, para a composição da análise em questão, os seguintes termos de busca: Música na escola pública, implementação da Música na escola, legislação educacional e políticas públicas educacionais, as quais estão relacionadas na tabela abaixo:

Quadro 1: Revistas científicas selecionadas

<b>Título da Revista</b>	<b>Estrato / <i>Qualis</i></b>
Revista Brasileira de Educação	A1
Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)	A2
Revista da FUNDARTE	A2
Revista <i>Vórtex</i>	A2

Fonte: Autor (2023).

Diante dos artigos encontrados, formei um acervo composto por 48 publicações ao todo, inicialmente dando atenção para estudos mais recentes, no período dos últimos cinco anos.

Cabe ressaltar que, após averiguação e varredura de artigos, ampliei o período das pesquisas por não ter encontrado um número suficiente de artigos, a partir dos termos de busca que nortearam esta coleta. Sendo assim, incluí publicações a partir de 2006,

---

<sup>1</sup> O *Qualis* Periódicos é um conjunto de procedimentos utilizados na avaliação de periódicos científicos no Brasil. Esse instrumento é fundamental quando se trata da produção intelectual, já que classifica os periódicos científicos entre A1 - B5.

referenciando o ano que marcou o início da construção do Projeto de Lei do Senado Federal n.º 330 (BRASIL, 2006).

Após argumentação pela escolha do período das publicações e análise das pesquisas de revisão, realizei uma seleção mais refinada através de propostas que fundamentaram o referido estudo, totalizando quinze produções de referência, que estão a seguir, descritos em ordem cronológica de publicação:

Quadro 2: Artigos da Revisão de Literatura

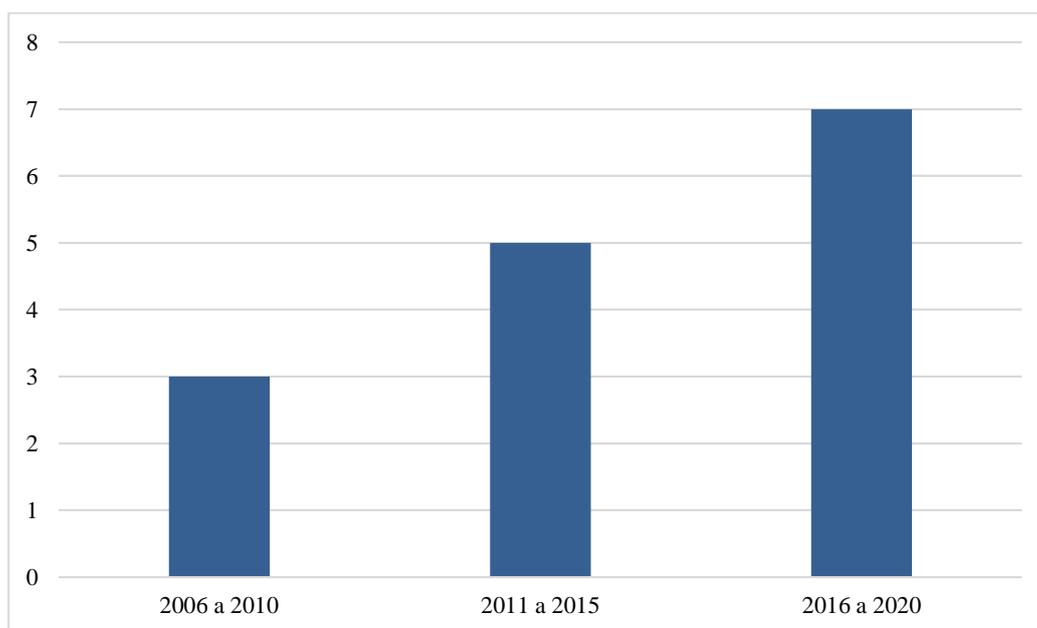
<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Natureza</b>	<b>Nome da fonte</b>
Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto	PENNA	2008	Artigo	Revista Brasileira de Educação Musical (ABEM)
Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas	SOBREIRA	2008	Artigo	Revista Brasileira de Educação Musical (ABEM)
A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS	WOLFFENBÜTTEL	2010	Artigo	Revista Brasileira de Educação Musical (ABEM)
A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional	QUEIROZ	2012	Artigo	Revista Brasileira de Educação Musical (ABEM)
Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN	MENDES; CARVALHO	2012	Artigo	Revista Brasileira de Educação Musical (ABEM)
A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia – MG]	GASQUES; PALAFOX	2013	Artigo	Revista da FUNDARTE
Pesquisa sobre a música nas Escolas Públicas do COREDE Litoral do Rio Grande do Sul	SILVA; WOLFFENBÜTTEL	2014	Anais 24º Seminário Nacional de Arte e Educação	Revista da FUNDARTE
O Ensino de Música em Escolas Públicas Municipais do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir da organização dos COREDES	WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA; SCHEFFER	2015	Comunicação de pesquisa em evento científico	XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)
O ensino de música na rede estadual de São Paulo pós Lei Federal nº11.769/08	MUNIZ; PINTO	2016	Comunicação de pesquisa em evento científico	XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político-pedagógico	BACKES; WOLFFENBÜTTEL; ACCORSI	2016	Artigo	Revista da FUNDARTE
Música nas escolas públicas	WOLFFENBÜTTEL	2017	Artigo	Revista Brasileira de

municipais do Rio Grande do Sul				Educação
Políticas Públicas na Educação Musical Brasileira	PIRES; PILLOTTO; SCHREIBER	2017	Artigo	38ª Reunião Nacional da ANPEd
A Abordagem do Ciclo de Políticas e a Constituição do Currículo em Educação Musical: Usos e implicações	ALMEIDA; WOLFFENBÜTTEL	2018	Comunicação de pesquisa em evento científico	26º Seminário Nacional de Arte e Educação – 5º Encontro Regional Sul da Rede Arte na Escola
Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica.	PENNA	2019	Artigo	Revista <i>Vórtex</i>
Música nas Escolas: uma investigação no município de Canoas/RS	SOUTO; WOLFFENBÜTTEL	2020	Artigo	<i>Brazilian Journal of Development</i>

Fonte: Autor (2023).

A seguir, descrevo através de um gráfico demonstrativo para melhor visualização, a quantidade de publicações elencadas por três blocos, sendo compreendidos por um período de cinco anos cada.

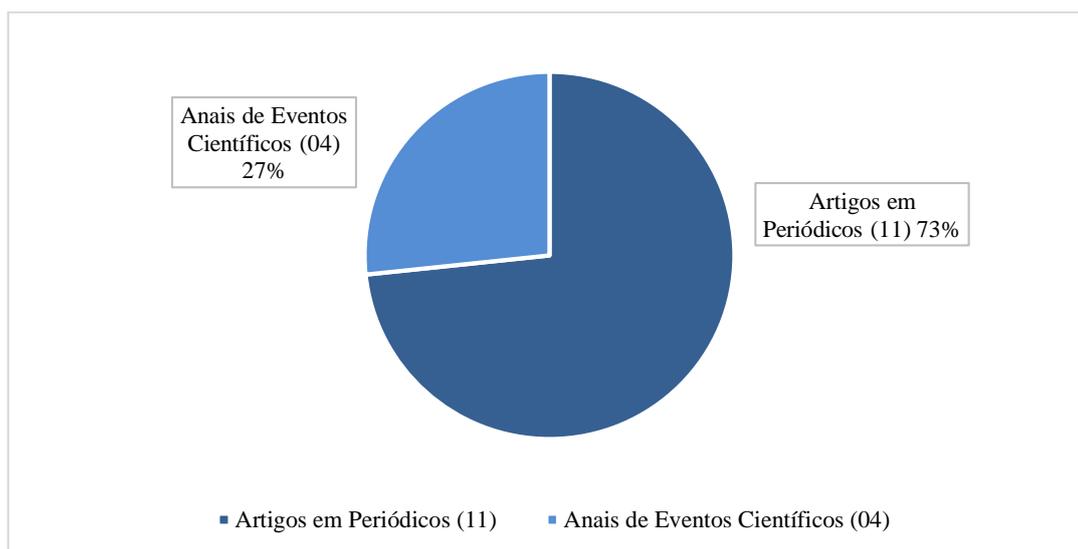
Gráfico 1: Número de publicações organizadas por períodos



Fonte: Autor (2023).

De acordo com os materiais selecionados, relaciono um esboço das publicações em periódicos científicos, especificados conforme a natureza destes estudos.

Gráfico 2: Artigos em periódicos e anais de eventos científicos



Fonte: Autor (2023).

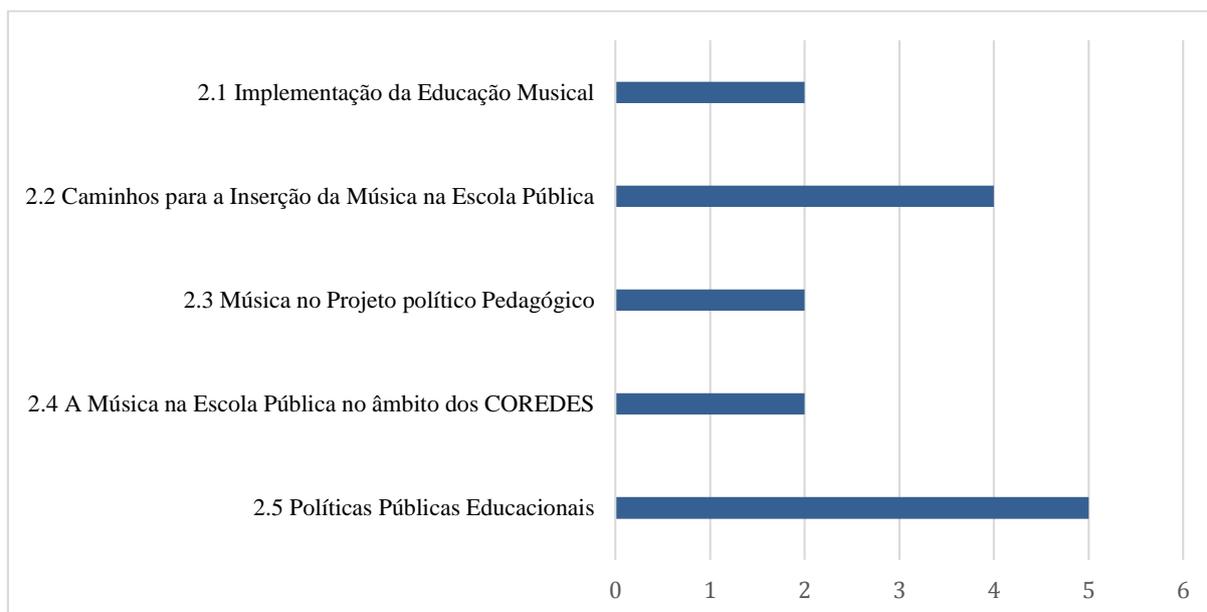
Posterior à coleta destes estudos, pude constatar que a implementação da Educação Musical no espaço escolar em nosso país está em constante movimento e disputa.

A partir das contribuições de estudiosos da área, destaco neste levantamento a importância destas publicações que abordam aspectos consideráveis sobre a relevância da Educação Musical, analisando o posicionamento dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES/RS) e região litoral norte. Ainda assim, acresço investigações que retratam a realidade das redes de ensino em âmbito municipal do Rio Grande do Sul e nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

No âmbito das secretarias municipais de educação, as pesquisas apresentam estratégias e fases ligadas aos trâmites de implantação da Música em suas redes de ensino e do envolvimento dos educadores musicais nestes contextos. Sobre as políticas públicas educacionais, os materiais trazem apontamentos importantes para que o ensino de Música tenha seu espaço na escola. Nesse sentido, as leituras em destaque evidenciam dados de diversas localidades do país e do muito que há de ser feito para que o ensino de música tenha sua presença assegurada nos PPPs.

Dentre as leituras citadas, resalto esses referenciais que corroboram a perspectiva dos meus estudos. Explicarei em etapas estes processos para assim compreender a que ponto tais órgãos mantenedores e legislativos, de fato, estejam inteirando-se das documentações e leis mencionadas, bem como, no tocante a operacionalização do ensino de Música em suas redes educacionais. A tabela abaixo representa o número de publicações por subitem que compõe o referido acervo:

Gráfico 3: Número de publicações organizadas por categoria



Fonte: Autor (2023).

Os elementos a seguir estarão enumerados para melhor estruturação, conforme as categorias descritas.

## 2.1 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Esta categoria inclui textos de Sobreira (2008) e Penna (2008). Caracterizou-se por reunir artigos que tratam das concepções e dificuldades no tocante aos problemas encontrados para a inserção da Música nestes espaços, mencionando a vigência de leis e da realidade de sua implementação.

Sobreira (2008) argumenta sobre o interesse do Governo Federal junto a vários órgãos e associações de diversas localidades, com o intuito de organizarem a construção de uma política nacional, que culminou na temática da Música na educação básica do país. Posterior a estes debates, outros eventos organizados pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP)<sup>2</sup> foram realizados junto a Câmara dos Deputados em Brasília/DF e a proposta de retorno da Música nas escolas, ganhava repercussão para fomentar a construção de um

<sup>2</sup> Grupo composto por músicos, juntamente com entidades e grupos representantes do setor musical que decidiram atuar politicamente com o poder legislativo, no sentido de articular o setor com o poder público e dessa forma, interferir na tramitação de projetos de lei em curso e obter melhores resultados para o processo das questões da Música no país.

documento que assim, resultaria na criação do Projeto de Lei n.º 330/2006, que propunha a alteração do Art. 26 da LDB n.º 9.394/1996.

Posterior a sua publicação, representada pela Lei n.º 11.769/2008 que assim intitula “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (SOBREIRA, 2008, p. 46). Mesmo no período de até três anos para sua implementação na rede pública do país, esta lei, recebeu veto em seu Art. 2º no qual dizia “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (SOBREIRA, 2008, p. 46).

Este impedimento decorreu pelo fato que “o ensino de música e a educação musical no Brasil são vistos por nossos governantes sob uma ótica estreita e desfigurada de seus reais propósitos” (SOBREIRA, 2008, p. 46). Assim entendeu-se que o ensino de Música se dá também por profissionais sem formação pedagógica e também funções desempenhadas por músicos, enfraquecendo toda a retomada destes processos.

Outro fator importante deste artigo reflete na postura adotada pelas instituições escolares, ao terem a percepção do ensino de Arte focado somente nas Artes Plásticas, na quebra de paradigmas que tangenciam a relevância da Educação Musical nas escolas e no propósito de estabelecer uma relação interdisciplinar junto às outras disciplinas curriculares.

No âmbito dos concursos públicos em Arte, o texto traz a concepção de muitos destes processos serem realizados para buscar efetivar cargos com professores polivalentes, distanciando a concretude da implementação da Música nos documentos oficiais. Sobreira (2008), evidencia o desinteresse de professores licenciados em Música nestes ambientes, desencadeando uma série de fatores existentes que caracterizam estas ausências.

A autora finaliza suas argumentações ressaltando que para haver uma mudança considerável neste cenário, torna-se necessária ser construída uma relação de parceria entre escolas, instituições de ensino superior e programas de ensino para atenderem às demandas e uma efetiva procura por estes cursos de formação e ainda, melhorar a perspectiva e realidade no ensino de Música nestes espaços.

Penna (2008) argumenta sobre os procedimentos e tratativas referentes à efetivação da Música na educação básica. O texto, inicialmente, apresenta uma releitura sobre os desdobramentos de leis a partir da década de 1970, evidenciando a LDB n.º 9.394/1996. A autora define o conceito das políticas públicas sob o ponto de vista de articulação do viés público entre política e sociedade civil. Nesse sentido, cita a primeira etapa de elaboração da LDB, em 1988, até sua promulgação em 1996.

Ainda no momento das tramitações legais deste processo, a LDB n.º 9.394/1996

recebeu intervenções que propunham alterações em sua constituição final, porém, após divergências entre o Senado federal e Ministério da Educação (MEC), chegou-se a aprovação final o documento então datado em 1996. Em suas palavras, Penna (2008) traz provocações no tocante aos processos democráticos, interesses políticos e sociais que pretendam alterar a LDB. Este estudo apresenta-se através de dados quantitativos (de fontes bibliográficas e documentais) sobre caminhos e etapas, tratando-se da implementação da Música na escola diante da realidade de duas cidades paraibanas: João Pessoa e Campina Grande.

Através de um levantamento feito por Penna (2002) sobre o ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental, nas redes municipais e estaduais da Grande João Pessoa/PB, baseado em coleta de dados tendo base professores de Arte dessas turmas, evidenciou-se que grande parte do corpo docente possuía formação específica e/ou em cursos de licenciaturas. A cidade de Campina Grande/PB revelou resultados contraditórios.

Para esta investigação, foram reunidos professores de Arte da rede estadual, também na realidade dos anos finais do ensino fundamental, e após sondagem realizada, constatou-se apenas a presença de um professor com habilitação específica e o restante dos professores, sendo oriundos de outras áreas do conhecimento. Notoriamente, a capital João Pessoa/PB possuía na época da pesquisa, um alto número de professores em Arte e destaca-se por ser a única instituição de ensino superior a ofertar cursos no campo de Arte pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Penna (2008) aponta caminhos importantes sobre a formação continuada de professores, tendo em vista a ausência de educadores habilitados nestes espaços e ainda, da contratação de músicos para suprirem essas lacunas mesmo que manifestem-se por meio de projetos sociais.

Como alternativa possível, a autora cita a realidade de João Pessoa/PB que, através de uma integração de professores da UFPB, representados por Queiroz e Marinho, do Departamento de Música da universidade citada e órgãos municipais, desenvolveram em parceria a criação de um termo normativo que estabelece a oferta das quatro linguagens artísticas para, assim, melhorar a qualidade no ensino de Arte e evitar a polivalência no ensino.

Nessa perspectiva, os autores deste documento afirmam que um trabalho imbuído na formação deve oportunizar ao profissional não só o modo de pensar em torno da sua prática, e sim, criar ferramentas que lhe possibilitem criar caminhos para a sua ação pedagógica.

Tal iniciativa resultou na aprovação de uma resolução municipal que normatizou o ensino de Arte em todas as modalidades de ensino infantil e fundamental da respectiva rede,

regulamentando que a atuação do professor de Arte se dá nas diversas linguagens artísticas. Posterior a aprovação deste documento, o ensino de Arte neste formato foi implantado em toda a RME de João Pessoa/PB, fomentando a abertura de concursos públicos.

Penna (2008) finaliza suas argumentações conscientizando que para ocorrer uma efetiva mudança na implementação da Música nas escolas é preciso no âmbito das políticas públicas, propor ações entre a sociedade civil e gestores municipais para assim, permitir a concretização destas ações.

## 2.2 CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA

A seguinte categoria inclui publicações de Mendes e Carvalho (2012), Gasques e Palafox (2013), Muniz e Pinto (2016) e Wolffenbüttel (2017). Nesse sentido, os respectivos artigos refletem acerca da inclusão do ensino de Música nas escolas de educação básica do país, tendo como base os estados brasileiros do Rio Grande do Norte, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Estes estudos descrevem os processos de investigação, levantamento e implementação dos trâmites legais associados às secretarias de educação, nos níveis municipais, estaduais e as possíveis formas de negociação sobre a efetivação deste componente curricular, junto aos órgãos responsáveis.

Diante das ações de implementação da Música nas escolas municipais de Natal/RN, Mendes e Carvalho (2012) ao desenvolverem esta proposta, trazem contribuições para efetivarem o ensino de Música na educação básica. Tendo como base a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), os autores destacam que, mesmo após a aprovação do documento mencionado, muitas são as dificuldades de implementação da Educação Musical nas redes de ensino do país.

O texto tem como enfoque tratar dos valores e contribuições do ensino de Música na formação pessoal e de aspectos cognitivos gerais. Mendes e Carvalho (2012) corroboram as contribuições de Penna (2008) com relação à formação dos professores e no auxílio às práticas pedagógicas no contexto escolar. No campo das políticas públicas, ressalta-se o envolvimento e a participação da sociedade civil nestes processos, práticas e etapas.

Entre os motivos que dificultam a implantação da Música nas escolas, os autores citam a ausência de professores com habilitação na área musical e ainda uma maior consonância das instituições de ensino superior com estabelecimentos de ensino.

Para elucidar suas explicações, Mendes e Carvalho (2012) consideram ser de extrema

importância atuar em três níveis de trabalho. No nível das ações políticas estão a “criação de documentos como leis, resoluções e portarias e o fortalecimento dos argumentos em favor da música na escola” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119).

No nível das ações acadêmicas, deve-se promover encontros com o intuito de fortalecer a área da Música e sua inserção, mas, principalmente, para incentivar a elaboração de “materiais que tornem tangíveis aos professores de música os conhecimentos produzidos na área e estimular a criação de recursos didáticos que auxiliem esse professor de música na educação básica” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 120).

No terceiro nível estão as ações práticas, que estão associadas à “preparação de professores de música, ampliando as possibilidades de formação na área, com profissionais comprometidos e conscientes do seu papel na educação escolar” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 120).

O ensino de Música foi implementado na RME de Natal/RN, a partir do ano de 2010, posterior ao processo de aprovação da Lei n.º 11.769/2008. Mediante a abertura deste concurso público com o perfil de professor polivalente em Educação Artística, representantes dos cursos de Música e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através de conversas com a Secretaria Municipal de Educação de Natal/Rio Grande do Norte (SME-Natal/RN), conseguiram a suspensão do concurso nesse formato, designando uma comissão para efetuar novas diretrizes no quadro das Artes no município e ainda, apresentá-la ao Conselho Municipal de Educação de Natal/Rio Grande do Norte (CME-Natal/RN).

Durante esta regularização, menciona-se a elaboração de uma agenda de trabalho junto a mantenedora, bem como auxiliar no processo representado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da UFRN, a realização de uma pesquisa, representada por coleta de dados, que contou com todas as escolas da rede municipal.

Mendes e Carvalho (2012) evidenciam que, diante destes debates junto a SME de Natal/RN, houve a publicação do Edital n.º 001/2010, que oportunizou a contratação de professores nas áreas específicas, com a aprovação de 86 professores, distribuídos nos quatro componentes curriculares (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança).

Na perspectiva das dificuldades apresentadas para a efetivação da Música na escola, destacam o argumento dos estados que alegam ser complicado ocorrer uma mudança de “reestruturação curricular em toda a rede, o que tem impacto na folha de pagamento com a contratação de professores, além da falta de profissionais especializados para ocuparem os cargos” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 125).

As redes municipais de ensino, representadas pelas secretarias de educação, declaram

que se torna mais efetivo sensibilizar “regiões menores do estado até que se possa cobrir uma área maior de municípios com a inclusão do ensino de música nas escolas e então, conseguir mobilizar todo o estado” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 125).

Mediante o cenário e contexto apresentado, o texto destaca a criação do Programa Continuum que estabeleceu uma parceria entre a UFRN e o MEC, que distribuídos neste programa, ofertavam cursos de diferentes áreas do conhecimento, com o enfoque de capacitar os professores da rede municipal.

Os autores destacam os resultados apresentados neste processo partindo da realidade de Natal/RN, com o objetivo de este estudo servir de auxílio para outras localidades brasileiras e ainda das diversas ações a serem feitas para uma movimentação de grande porte para a Música ter sua presença na rede de ensino pública do país.

Finalizando a publicação, Mendes e Carvalho (2012) salientam que o principal agente para a mudança desse contexto é o professor que deve estar sempre comprometido em assessorar as redes de ensino, valorizar sua formação e ser conhecedor das documentações para saber lidar com esses enfrentamentos em seu campo de atuação.

O artigo escrito por Gasques e Palafox (2013) tem como finalidade balizar as possibilidades de implementação da Lei n.º 11.769/2008, tendo como *locus* a Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia/Minas Gerais (RPME/UDI), representados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/Minas Gerais (SME/UDI) e de professores que compõem esta rede de ensino. Para a realização deste estudo, os autores utilizaram as técnicas de investigação bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada e a teoria das representações.

Inicialmente, o texto traz como referência movimentos históricos diante das documentações que regulamentam o ensino de Música no Brasil e das reformas educacionais presentes nos séculos XX e XXI.

No início do século XX, a Educação Musical no Brasil viveu um momento importante diante do movimento escolanovista, chegando ao país na década de 30, posteriormente o Canto Orfeônico, representado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, seria utilizado como importante ferramenta educacional no tocante ao ensino de Música nas escolas. Este modelo educacional persistiu por décadas, sendo substituído pela disciplina Educação Musical, representada pela LDB n.º 4.021/1961 (BRASIL, 1961).

A segunda metade do século XX marca um momento de declínio da Educação Musical nos currículos escolares devido ao fato de o país atravessar um longo período

estabelecido pelo regime militar, diante da LDB n.º 5.692/1971, a Educação Musical acabou sendo extinta do sistema educacional brasileiro para ser substituída pela Educação Artística.

Posterior ao fim do regime militar e, diante de movimentos de representantes dos segmentos artísticos, o ensino de Arte começa a ganhar novas perspectivas quanto à sua forma de condução. Promulgada em 1996, a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e posteriormente, junto aos PCNs (BRASIL, 1997), ocorreram desdobramentos e indefinições no tocante ao longo tempo de espera e em suas especificações, principalmente no aspecto do professor com habilitação específica para ministrar as aulas.

Ao longo da década dos anos 2000, parte da sociedade se mobilizou organizando uma campanha de repercussão nacional pela formulação de uma proposta que de fato instituísse a Educação Musical na rede escolar. Tal manifestação resultou na aprovação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que altera a LDB n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica.

De acordo com a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), o estudo partiu de análise sobre as representações de seis docentes do curso de formação de músicos da UFU, três professores da RPME/UDI, três diretores de escola e por um representante direto da SME/UDI, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo como referência, três escolas que constavam em sua grade o ensino de Música como componente curricular no ensino de Arte.

Diante dos resultados apresentados, observou-se que os problemas para a implementação da Música na rede de ensino, apontam que tal componente curricular torna-se secundarizado diante de outras disciplinas escolares até mesmo falta de clareza a respeito do ensino de Música nestes espaços. Outros aspectos descritos neste texto, mencionam a ausência de professores de Música nas escolas, devido ao fato da maioria dos professores da RPME/UDI serem oriundos de cursos de Artes Plásticas e Visuais, bem como a abertura de concursos públicos que atenuem pelo ensino de Música de forma específica.

Em suas considerações finais, os autores ressaltam que a retomada das políticas públicas educacionais torna-se um referencial na busca pela implementação da Música na escola. De acordo com os resultados apresentados nas entrevistas, Gasques e Palafox (2013) destacam que o ensino de Música torna-se uma importante ferramenta perante as demais disciplinas do conhecimento como fundamentos para promover uma educação ampla, crítica e principalmente o envolvimento dos gestores públicos para assim efetivar a transformação do ensino e suas estruturas educacionais.

Muniz e Pinto (2016) inicialmente apresentam um breve panorama no tocante a chegada da Educação Musical ao Brasil, seus momentos de ápice e declínio comparado às leis de implementação e sua presença na educação básica nacional.

Em seu texto, contextualizam as leis que demarcam a ausência da Educação Musical nos currículos escolares, tendo como base a Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e o retorno do ensino de Música nestes espaços, representado pela Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

A proposta metodológica utilizou-se por meio de métodos qualitativos, baseados em textos políticos. Os documentos em análise tiveram base na Lei n.º 11.769/2008, o Parecer CNE/CEB n.º 12/2013, a Resolução n.º 88/2008 CEE/SP e as Resoluções n.º 52/2013 e n.º 52/2014, ambas da SEE/SP.

Perante tal análise, os autores evidenciam que diante dos documentos revisados, observam-se textos sucintos, controversos e frágeis que explanam ambiguidade em seus artigos, trazendo questionamentos que dificultam a implementação da Música nas escolas.

Entre eles citam o veto do Art. 2º da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), alegando a presença de profissionais sem formação específica de ministrar as aulas, o 1º do Art. 1º do Parecer CNE/CEB n.º 12/2013, competindo às escolas incluir a Música em seus PPPs. No 2º do mesmo artigo (BRASIL, 2013), trata o papel das secretarias de educação em realizar concursos específicos para contratação de professores de Música.

Quanto ao MEC (BRASIL, 2013), o 4º do Art. 1º afirma que compete a este ministério, assegurar o apoio técnico e financeiro, para a implementação da Música nas escolas públicas de educação básica.

Pouco tempo após a promulgação da Lei n.º 11.769/2008, o CEE/SP, posicionou-se por meio da Deliberação CEE n.º 77/2008, reconhecendo a obrigatoriedade do ensino de Música, e assim, compreendido como componente curricular dentro da disciplina de Artes. Diante desse exposto, pouco se alterou no funcionamento da disciplina, persistindo assim, a ausência do professor específico em Música, espaço físico adequado e investimento na aquisição de instrumentos musicais.

Através da Resolução SE n.º 52/2013, a SE/SP se manifestou de forma indireta tendo em vista que tal resolução reforça a presença de professor de Artes, atuando de forma polivalente, contrariando uma lei de âmbito nacional, mantendo assim, a continuação do modelo anterior de ensino.

Muniz e Pinto (2016), relatam que diante destes levantamentos, concluiu-se que as mudanças necessárias para a efetivação da Música na rede estadual de São Paulo, ocorreram somente no âmbito dos documentos oficiais, mas que na prática pouco se fez. Tal motivo está

relacionado diretamente ao veto no tocante à presença do profissional habilitado e assim, gerou-se muitas interpretações e dúvidas a respeito.

O processo de implementação da lei apresenta-se de forma incipiente e para que o ensino de Música ganhe repercussão na rede de ensino estadual de São Paulo, seria preciso espaço para as lutas políticas no âmbito educacional.

A proposta desenvolvida por Wolffenbüttel (2017) trata de uma investigação sobre a Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, o texto contextualiza sobre o histórico da Educação Musical no Brasil referindo-se a partir do século XIX, período este que marca a vinda da família real e ainda da presença da Música nas escolas em 1854 até a exigência do professor com formação específica em 1890. A primeira metade do século XX, representada pelo movimento da escola nova, marca a expansão do ensino de Música no país e juntamente a presença do Canto Orfeônico de Villa-Lobos.

Em 1964, com o início da ditadura militar, a educação brasileira passou por processo de mudanças e assim, o Canto Orfeônico passou a intitular-se Educação Musical. A década de 1970 demarca a ausência da Música nos currículos escolares instituída pela Educação Artística, por meio da LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), sendo assim, a disciplina passou a ter caráter interdisciplinar.

Em 1996, a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece o ensino de Artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis de ensino, porém, as diversas formas de entendimento no documento, geravam indefinições e ambiguidades. O ano de 2008 demarca a aprovação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que dispõe a obrigatoriedade do ensino de Música, sendo assim, as secretarias de educação teriam um período de três anos para implementá-la, o que em grande escala não se efetivou.

Em 2013, o CNE, juntamente com a ABEM, realizaram audiências públicas com o intuito de discutir o assunto com a sociedade e contribuir com possibilidades de resolução.

A coleta de dados ocorreu através de contatos estabelecidos com as secretarias municipais de educação dos 497 municípios do estado, representados por documentos, cartas e questionários formados por questões que objetivavam falar sobre a oferta de atividades musicais em suas redes de ensino.

A fundamentação teórica baseou-se nas propostas de educação musical de Kraemer (2000) esclarecendo que a pedagogia em Música desvela-se através dos vínculos entre pessoas e músicas, dissociando seu conteúdo com as ciências humanas. No campo das políticas educacionais (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992) a autora traz as contribuições dos

educadores ingleses que apresentaram a caracterização do processo político, contribuindo na elaboração da abordagem do ciclo de políticas.

Diante dos formulários fornecidos às 497 secretarias de educação, 270 retornaram os dados para a pesquisadora, totalizando 54,32% das cidades. Conforme dados das mantenedoras, constatou-se que 64,48% das escolas participantes retornaram as informações para a efetivação desta pesquisa em um total de mais de 2.500 instituições existentes no estado em 2015.

A análise de dados evidenciou que diversas secretarias de educação manifestam a Arte em suas redes a partir da Educação Artística, extinta com a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e não diante da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

De acordo com a pesquisa, as atividades musicais existentes nas escolas municipais do estado ocorrem de diversas formas representadas por canto coral, bandas, aulas de instrumento, aulas de música dentro da disciplina de Educação Artística, integrada a outras disciplinas, eventos de Arte e através do Programa Mais Educação, este em vigência no determinado período.

Diante dessa análise, Wolffenbüttel (2017) argumenta quanto a Educação Musical e o campo das políticas públicas. A primeira questão, trata-se de atividades extracurriculares e não presentes em seus documentos curriculares e o outro questionamento se dá pela efetivação da Música nas escolas possibilitando interlocuções com as demais áreas do conhecimento.

A abertura de concursos públicos para cargos de professores de Música no RS apresentou índices bastante baixos, considerando os questionários que retornaram as respostas e os que não responderam às perguntas enviadas.

Das 270 secretarias de educação participantes, apenas 18,14%, sendo representadas por 49 municípios, fomentaram a abertura de edital de concurso para o preenchimento destes profissionais da Música. Dos 49 municípios que realizaram concurso, constatou-se que a maioria destes realizaram concurso posterior ao ano de 2011, período que marca o fim do prazo de implementação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

Wolffenbüttel (2017) ao encaminhar-se para o fim desta pesquisa, ressalta a falta de retorno por grande parte das secretarias de educação que poderiam participar vindo a contribuir com este estudo. Sobre a oferta das atividades musicais nas escolas, entende-se que certa parte destas mantenedoras estão ofertando a Música em seus contextos escolares.

Levando em conta as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica, a autora ressalta que os municípios gaúchos não estão

devidamente adequados. Com base nestas diretrizes, as secretarias de educação devem estabelecer ações voltadas às formações docentes em seus quadros de professores colaborando com o ensino de Música.

No tocante a realização dos concursos públicos para professores de Música, a autora pontua que nas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica, uma das atribuições das secretarias é de realizar concursos específicos na contratação destes profissionais.

Por fim, Wolffenbüttel (2017) destaca a importância das secretarias de educação tomarem conhecimento das legislações vigentes com o intuito de fortalecer a inserção do ensino de Música em suas redes de ensino.

### 2.3 MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A próxima categoria, inclui textos de Wolffenbüttel (2010), Backes, Wolffenbüttel e Accorsi (2016). Estas publicações tratam sobre a temática da implantação da Música no PPP, tendo como referência a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/Rio Grande do Sul (RME-POA/RS) e o segundo tema, abordando sobre a mesma temática, partindo da realidade de duas escolas municipais.

Sob a autoria de Wolffenbüttel (2010) este estudo investigou como a Música se insere no PPP, com o intuito de constatar como são desenvolvidas as ações que englobam o ensino de Música partindo da realidade da RME-POA/RS.

A autora menciona o contexto que envolve a obrigatoriedade da Música na educação básica a partir da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e dos impasses sobre sua implementação. Tais aspectos, estão relacionados à ausência de profissionais habilitados, o ensino de Música em ambiente formal, não-formal e de índices que retratam a presença da Música nas escolas de educação básica.

Em seus levantamentos, Wolffenbüttel (2010) relata que a partir de contatos com as escolas da RME-POA/RS, observou que o ensino de Música, nestas instituições são oferecidos parcialmente, como atividades extracurriculares de complementação curricular, representados por bandas musicais, oficina de instrumentos, canto coral e dança.

Wolffenbüttel (2010) ressalta a importância do PPP como documento principal e norteador no tocante a ser o eixo central que sistematiza as ações escolares, solidificado pela elaboração coletiva vindo a nortear as ações das instituições de ensino. Desse modo, é o resultado das decisões tomadas a partir das necessidades apontadas por todos os segmentos

do meio escolar, representados pela equipe pedagógica, professores, alunos e a comunidade envolvida.

Segundo dados de 2010, a RME-POA/RS estava representada por 96 escolas, compreendendo desde a educação infantil até o ensino de jovens e adultos, além de escolas de ensino fundamental especial, escola de ensino médio e escola de educação básica. Desde 1996, a proposta metodológica da rede de ensino, era constituída por ciclos de formação, divididos entre base e complemento curricular.

Dentre as atividades ofertadas pela RME-POA/RS, o programa Centros Musicais desenvolvia práticas musicais em escolas da prefeitura levando estas vivências artísticas também as instituições de ensino que não ofertavam a Música como atividade extracurricular. O programa foi instituído através da Ordem de Serviço n.º 002, de 12 de fevereiro de 2008 (PORTO ALEGRE, 2008).

Posterior aos dados apresentados, Wolffenbüttel (2010) relata que mesmo com a ausência dos profissionais em Música na educação básica, as práticas musicais se manifestam em diversos espaços e maneiras nas escolas da RME-POA/RS. No entanto, a autora destaca alguns questionamentos sobre o tema:

As atividades musicais presentes nas escolas encontram-se previstas nos projetos políticos pedagógicos dessas instituições? Considerando o projeto político pedagógico, quais espaços são ocupados pela música nas escolas? Quais funções e/ou finalidades a música cumpre nas escolas? Como e por quem são definidas e/ou construídas as atividades musicais nas escolas? Como as atividades musicais ajudam a cumprir o projeto político pedagógico nas escolas? (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 75-76).

Mesmo suprindo as lacunas da Música nestes espaços, representados por projetos complementares, Wolffenbüttel (2010) relaciona esta realidade diante da ausência de professores de Música nas escolas e mesmo na falta destes profissionais, a Música nos espaços escolares da RME-POA/RS tem se manifestado de diversas formas.

Entre os questionamentos, a mesma associa alguns pontos relacionando a realidade destas práticas presentes nos PPPs das escolas da rede, qual o papel da Música nas escolas, quem elabora estas práticas e define suas metodologias nas escolas.

O referencial teórico está balizado na proposta dos teóricos Bowe *et al.* (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006, 2007) no âmbito das políticas educacionais, partindo da abordagem do ciclo de políticas.

O caminho metodológico desta investigação baseou-se na abordagem qualitativa tendo como método o estudo de caso tendo como primeiro momento a utilização de

entrevistas semiestruturadas, observações e questionários autoadministrados direcionados às equipes diretivas e profissionais da área da Música da RME-POA/RS. Em um segundo momento, a pesquisadora selecionou uma destas escolas em estudo para realizar uma análise mais aprofundada dessa investigação através de entrevistas, observações e coleta documental.

Diante dos resultados apresentados concluiu-se que a Música está presente em diversos ambientes e nos PPPs das escolas da RME-POA/RS, principalmente ativa na educação infantil e ensino fundamental, além das outras modalidades educacionais.

Outro fator se dá na continuidade destes projetos tendo em vista questões políticas e redução de verbas públicas para a manutenção destas atividades, desmotivando os professores que atuam nestes espaços. A autora em suas considerações finais, enfatiza que o ensino de Música, pela sua relevância deve assim, ter sua presença assegurada no PPP, de modo a estar relacionado perante as outras áreas do conhecimento.

O artigo a seguir, elaborado por Backes, Wolffebüttel e Accorsi (2016) apresenta resultados da pesquisa sobre a presença da Música na escola e sua articulação junto ao PPP. Partindo da realidade da aprovação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), objetivou-se investigar o trabalho de duas professoras de Música, sendo uma de educação infantil (Berçário II) e a outra professora do primeiro ano do ensino fundamental e ainda, verificar o PPP das duas escolas em estudo, sendo referenciadas por nomes fictícios.

A investigação deste artigo teve como base os seguintes questionamentos: “Como a música é contemplada no PPP? Quais são as articulações pedagógico-musicais existentes no espaço da sala de aula?” (BACKES; WOLFFENBÜTTEL; ACCORSI, 2016, p. 42-43).

A metodologia desta análise adotou o uso da abordagem qualitativa e o estudo de caso. Assim esta análise teve como referência a atuação destas educadoras e em articulação com o que o PPP das escolas traz sobre o ensino de Música. As informações coletadas ocorreram por intermédio de entrevistas e observações, além da análise do PPP, tendo como referência o auxílio de documentos para orientar esses procedimentos.

Os autores referem-se ao PPP como um planejamento que resulta na identidade de uma instituição de ensino no que refere-se ao seu “objetivo como proposta de ações educativas, visando à comunidade envolvida: educandas/os, professoras/es, equipe diretiva e pedagógica, familiares, funcionárias/os e comunidade em torno da escola” (BACKES; WOLFFENBÜTTEL; ACCORSI, 2016, p. 75).

Diante desses pressupostos, a inserção da aprendizagem musical pode ser fomentada através de diversas formas, trazendo ainda a vivência musical por meio da expressão corporal que trata de diversos aspectos no campo das aprendizagens do ensino de Música,

representados por noções básicas de pulsação, ritmo e voz. Os autores associam nesse contexto, o ensino de Música dentro destas aprendizagens considerando canções que façam parte do dia a dia das crianças, servindo como uma importante ferramenta cultural na elaboração de atividades pedagógico-musicais nestes espaços.

Através destas aprendizagens, Backes, Wolffenbüttel e Accorsi (2016) relacionam os benefícios que o ensino de Música traz ao desenvolvimento dos alunos e ainda por fazer relação com as demais situações de forma diferente diante de novas experiências.

De acordo com os resultados, o estudo foi dividido em duas categorias para análise, sendo assim intituladas: a música no PPP de forma direta e indireta e práticas pedagógico-musicais em articulação com o PPP.

Na primeira categoria representada pela escola de educação infantil o ensino de música está de acordo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) quanto à linguagem musical, representadas por canções e utilização de instrumentos, juntamente referenciado em seu PPP.

Na escola de ensino fundamental, a prática musical se dá através de elementos teóricos da música e a prática deste ensino é obtida através de vivências ofertadas com objetos sonoros, sem preocupar-se com a técnica instrumental e jogos de identificação de instrumentos envolvendo atividades musicais. Observou-se que no PPP das duas escolas a argumentação da implementação da Música nos documentos passou despercebida enquanto parte integrante das demais disciplinas.

A segunda categoria deste estudo, informou que o trabalho de ambas as professoras, são apresentados aos alunos de formas distintas. As atividades musicais com as crianças ganham destaque em suas escolas e estão em concordância ao que se observou na análise do PPP de cada escola.

Nesse sentido, as práticas musicais realizadas pelas duas professoras, foram analisadas em relação ao PPP, mesmo que a “música não tenha tido um espaço de maior discussão como um conhecimento a ser desenvolvido com o mesmo *status* de outros projetos implementados em cada uma das escolas observadas” (BACKES; WOLFFENBÜTTEL; ACCORSI, 2016, p. 57).

No PPP das duas escolas não constam referências sobre o ensino de Música tendo em vista à Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Mesmo com a prática realizada pelas duas educadoras deste estudo e mostrando-se articuladas com o PPP, observou-se a ausência de discussões sobre a obrigatoriedade da Música no espaço escolar para que este componente tivesse sua presença assegurada na construção deste documento.

Ao tratar a Música de forma específica em seus currículos escolares e as práticas musicais ganharem mais relevância e possibilidades de implementação, a Educação Musical ligada as outras áreas do conhecimento poderá trazer resultados satisfatórios aos alunos nos níveis intelectuais e pessoais.

## 2.4 A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DOS COREDES

Esta categoria compreende duas publicações de autoria de Silva e Wolffenbütel (2014), Wolffenbüttel *et al.* (2015). Nesse sentido, este subitem caracterizou-se por reunir pesquisas que retratam a realidade da Música nas escolas públicas no âmbito dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES). A primeira investigação, apresenta um levantamento com dados da região COREDE Litoral do Rio Grande do Sul. O segundo estudo, investiga em âmbito estadual, o ensino de Música nas escolas públicas do RS a partir da organização dos COREDES.

Início este resumo referenciando a pesquisa desenvolvida por Silva e Wolffenbütel (2014). Diante do trabalho desenvolvido, os autores analisaram como as secretarias municipais de educação têm elaborado suas ações no que se refere a inserção da Música nas escolas da rede pública de ensino no litoral norte do RS.

Posterior a sua introdução, o texto faz menção a interpretações de documentações a partir da LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), destacando a ausência do ensino de Música do currículo e sua aplicação de forma polivalente.

Diante da aprovação da LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o texto estabelece o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, persistindo indefinições, sem especificar os conteúdos e sua forma de aplicabilidade. No ano de 2008, promulgou-se a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que trata da obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica e de sua implementação nas escolas públicas do país.

A presente pesquisa objetivou investigar a inserção da Música nas escolas públicas municipais do COREDE Litoral do RS. Os questionamentos que surgiram diante deste estudo foram:

Quais secretarias municipais de educação têm realizado ações/atividades/movimentos de inserção da música nas escolas de sua rede de ensino? Quantas e quais escolas públicas municipais das cidades pertencentes ao COREDE Litoral do RS possuem atividades musicais sendo ofertadas em seus tempos e espaços? Quais são as ações de inserção da música nas escolas públicas municipais? Quantas secretarias municipais promovem concursos públicos para

professores com habilitação em música? Quantos professores de música, às secretarias municipais de educação tem em seus quadros de concursados e quem são os profissionais que desenvolvem atividades musicais em escolas públicas municipais do COREDE Litoral do RS? (SILVA; WOLFFENBÜTEL, 2014, p. 367).

O caminho metodológico deste trabalho consistiu na abordagem quantitativa, representado por *survey interseccional*, sendo a técnica para a coleta dos dados, a aplicação de questionários auto administrados. Para a coleta dos dados, foram encaminhados questionários autoadministrados *via e-mail* para as secretarias de educação.

A coleta dos dados ocorreu através de contato com os 21 municípios que compõe o COREDE Litoral do RS e assim, foi apresentada a proposta da pesquisa e seus objetivos, tendo retorno de poucas secretarias de educação.

Dentre as sete secretarias participantes desta pesquisa, constatou-se que 29% inserem a Música nas escolas públicas municipais, enquanto que 29% não a inserem; 42% das cidades ofertam atividades musicais em algumas escolas, porém, em outras não. Todavia, destes 29% que não possui atividades musicais, 50% fomentam a participação dos alunos em atividades musicais realizadas pelo município.

De acordo com os dados dos municípios que possuem a Música inserida nas escolas, 50% dos professores atuam diretamente com Música nas escolas públicas municipais, enquanto que 25% atuam em mais áreas além de Música; 25% dispõem professores que atuam diretamente com Música.

Conforme as informações dos municípios que não possuem o ensino de Música nas escolas, constatou-se que 66% alegam não ter a Música em seus currículos, enquanto que 34%, informaram não haver profissionais da Música para atender esta demanda na região. Como conclusão desta análise, constatou-se que através dos resultados apresentados quanto a presença da Música nas escolas públicas do litoral norte do RS, o COREDE Litoral Norte encontra-se em processo de implementação em tratativas da Música nas escolas e comparado as demais regiões do estado.

Finalizando este material, Silva e Wolffenbüttel (2014) tendo por base a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), consideram importante fomentar o diálogo e elaboração de políticas públicas para a Educação Musical na região pesquisada. Com o intuito de colaborar com estes embasamentos, acrescentam as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013), que contribui para o processo de inserção da Música no âmbito das escolas, secretarias de educação, conselhos de educação e instituições de ensino superior.

O segundo estudo que compõe esta categoria, apresenta pesquisa no âmbito estadual (RS), em fase de investigação, sobre o ensino de Música nas escolas públicas municipais a partir das nove Regiões Funcionais de Planejamento (RFPCS) dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento do RS (COREDE), de autoria de Wolffenbüttel *et al.* (2015).

Em sua introdução, o texto faz uma releitura abordando fragmentos históricos da Educação Musical no Brasil desde a chegada da família real, no Século XIX, e a expansão do ensino de Música no país com o movimento da escola nova, na década de 20. O mesmo, evidencia a presença do Canto Orfeônico nas escolas do país em 1930 e posteriormente o início do regime militar em 1964, marcando a retirada da Educação Musical dos currículos representada pela LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Posteriormente, a proposta faz menção à LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tendo em vista a melhoria de propostas na elaboração de conceitos em busca pela separação no ensino das Artes na educação básica, persistindo a ambiguidade em suas diretrizes, permitindo múltiplas interpretações e entendimentos.

A aprovação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), chegou a causar bons resultados para a sua implementação. Os sistemas de ensino teriam um período de até três anos para se adaptarem diante as especificações da lei e mesmo diante de tal referencial, muitas secretarias de educação não efetivaram a Música em suas escolas.

Diante deste resumo, os autores tomaram como norte os seguintes questionamentos:

Quantas RFP dos COREDES implementam a música nas escolas? Quantas e quais RFP dos COREDES ofertam atividades musicais? Quais são as ações de inserção da música? Quem desenvolve atividades musicais? Quantas e quais RFP dos COREDES promovem concursos para professores de música? Quantas e quais RFP dos COREDES possuem professores de música? (WOLFFENBÜTTEL *et al.*, 2015, p. 4).

As pesquisadoras adotaram como metodologia a abordagem quantitativa e aplicação de questionários como técnica para a coleta dos respectivos materiais. A coleta dos dados realizou-se através de contatos com as secretarias municipais de educação das nove RFPCS dos COREDES.

O referencial teórico tem como base os estudos de Kraemer (2000) no campo da Educação Musical, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e suas particularidades da área em relação às demais disciplinas. Na abordagem do ciclo de políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) os educadores ingleses contribuem diante dos contextos que constituem etapas na construção destes processos.

Perante os resultados apresentados, observou-se que das nove RFPCS dos COREDES, totalizando 200 municípios consultados, muitas prefeituras não fomentaram a abertura de concursos públicos e na operacionalização da Música em suas redes de ensino. Apesar da não realização dos concursos públicos para profissionais da área, observou-se que a Música encontra-se presente nas escolas representadas por apresentações musicais, horas cívicas e audições musicais.

As autoras destacam que as mantenedoras ao não realizar a abertura de concursos específicos para professores de Música, poderão impactar mudanças nas legislações, revogando leis e as demais resoluções que encontram-se em vigor. Nesse sentido, “pode-se correr o risco de não entrarem professores de Música nas escolas, ou mesmo de não haver a necessidade de a legislação existir” (WOLFFENBÜTTEL *et al.*, 2015, p. 10).

Por fim, conclui-se que esta pesquisa possa servir de subsídio e auxílio na construção de políticas em educação musical nas diversas localidades do RS e do país. Os dados apresentados poderão gerar macro e microanálises das políticas em educação musical, bem como colaborar com a elaboração de políticas públicas para a implementação da Música nas escolas brasileiras.

## 2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Esta categoria, compreende os estudos de Queiroz (2012), Pires, Pillotto, Schreiber (2017), Almeida e Wolffenbüttel (2018), Oliveira e Penna (2019), Souto e Wolffenbüttel (2020). Representado pelo maior número de publicações nesta revisão de literatura, menciono que este subitem, teve como enfoque apresentar publicações que corroborem sobre as diretrizes da educação nacional a partir das políticas públicas em vigência no país.

Queiroz (2012) argumenta sobre a preocupação em obter-se avanços satisfatórios na educação de diversos países. Envolvidos nesse contexto para desenvolver melhorias de políticas consistentes, cita o apoio de órgãos como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), a União Européia (UE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No âmbito das políticas públicas, inúmeros são os debates que referem-se a diversos segmentos ligados a sociedade civil, representados por um conjunto de ações que norteiam os processos que normatizam as diretrizes contribuintes para a organização educacional no país.

De acordo com o autor, as políticas públicas podem ser definidas através de ações diversas promovidas pelo poder público, sejam elas de âmbito municipal, estadual e federal

para estabelecer diferentes caminhos e resultados junto aos interesses da sociedade. Tais ações vêm ganhando aceitação em áreas como saúde, educação, ciência, tecnologia e cultura.

Considera-se de extrema importância a participação dos profissionais da educação e da sociedade presentes nas definições destas construções. Nos últimos anos, o conceito das políticas educacionais ganhou força e representatividade recebendo apoio em publicações que abordam esta temática no meio acadêmico, representados pelos meios de divulgação sobre as tomadas de decisões tratando-se da educação no Brasil. Diante de tais ações, observou-se o aumento de representantes da sociedade que até então não participavam destes debates.

No âmbito da Educação Musical, destaca-se a importância de pesquisas que contribuam com bases teórico-investigativas através de levantamentos e estudos científicos para gerar subsídios e fundamentação para endossar os propósitos.

Para o autor, a relevância da avaliação para o desenvolvimento de “qualquer sistema de ensino qualificado tem feito da discussão sobre o tema uma prerrogativa para o crescimento das diferentes áreas de conhecimento que estão no âmbito da educação institucionalizada” (QUEIROZ, 2012, p. 39). Esse panorama ampliou a concepção e participação de todos na elaboração e definição das diretrizes necessárias para a avaliação institucional no país.

Tendo base a avaliação da educação nacional como prioridade, o país institucionalizou o seu sistema avaliacional com a criação de órgãos específicos nos diferentes níveis educacionais sob o domínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Resultante da importância da avaliação no contexto educacional no país, o autor cita quatro programas de avaliação assim intitulados: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Docente.

Planos de formação docente como o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros, surgem na área da Música diante da baixa demanda de profissionais que se candidatam a representar a área.

Queiroz (2012) destaca a Educação Musical, tendo pouca representatividade de implementação nos programas de políticas públicas destinados ao financiamento e à avaliação brasileira. No contexto acadêmico, ao analisar os meios de publicações e os eventos

relacionados a Música na educação do país, constata-se que a discussão sobre as políticas públicas e o sistema de avaliação educacional são praticamente inexistentes.

Alicerçado nos programas de avaliação do INEP, com enfoque na inclusão da Música no âmbito educacional, Queiroz (2012) faz uma análise sobre a presença da Música nas diretrizes e avaliações do ENADE e da Prova Docente. Todas as definições do INEP, quando caracterizadas sobre os conteúdos de determinada área do conhecimento, são realizadas por profissionais da área e os avaliadores e elaboradores, são selecionados por editais públicos.

Sobre o ENADE, os cursos de graduação em Música foram contemplados nos exames em 2006 e 2009, avaliando-se os cursos de bacharelado e licenciatura e em 2011, apenas os cursos de licenciatura. Nesse caso, observou-se o baixo número de inscritos dos profissionais da Música para o processo, mesmo ampliando o prazo de inscrições. A prova do ENADE 2011 na área da Música constatou a falta de participação destes profissionais diante de um processo importante para a avaliação dos cursos superiores em Música.

No que se refere à Prova Docente, os processos que fomentaram a elaboração do exame, tiveram início em 2010 e a prova, sendo aplicada em 2012. A primeira versão da prova, teve foco na seleção de professores pedagogos, que atuarão na “educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Assim, será uma prova para professores “generalistas”, que trabalharão com todos os componentes curriculares, sem contemplar uma área em específico” (QUEIROZ, 2012, p. 44).

Nesse sentido, a área da Música está reunida junto de outras linguagens artísticas em uma única área denominada Artes. De uma forma polivalente na elaboração deste edital, haviam conteúdos específicos em Música e o perfil para os elaboradores admitiam a formação de cursos de Música em graduação e pós-graduação.

Diante destas argumentações, Queiroz (2012) conceitua quatro questões que precisam ser repensadas e evidenciadas nos eventos de educação musical. O primeiro aspecto constitui-se de um maior envolvimento da área no cenário das políticas públicas.

O segundo quesito caracteriza-se na utilização desses instrumentos, que não autorizam o emprego de equipamentos sonoros, têm sido um grande obstáculo para as “avaliações da Música nesses programas, mas cabe aos seus profissionais encontrar as alternativas necessárias para que, mesmo com os limites de infra-estrutura do INEP, a avaliação da área seja representativa” (QUEIROZ, 2012, p. 45).

Como terceiro questionamento, dada a subjetividade da Música, torna-se impossível realizar avaliações que abordem aspectos da estrutura e ensino musical, comprometendo a inserção da área em instrumentos objetivos de avaliação. Por fim, a falta de experiência por

parte dos profissionais que lidam com estas avaliações, implica a materialização dos conteúdos em Música para a composição de uma avaliação técnica, enfraquecendo os processos avaliativos na área.

Em suas considerações, Queiroz (2012) constata que a avaliação educacional é uma importante ferramenta da educação no país. Tendo em vista as bases da avaliação educacional e a partir destes dados, definem-se as prioridades para as diferentes modalidades de ensino. Diante desses resultados, o autor reforça que os representantes da área devem agir e serem partes destes processos participando das discussões e pesquisas para uma maior representatividade nos processos de elaboração da avaliação educacional brasileira.

O artigo de Pires, Pillotto, Schreiber (2017) tem por objetivo realizar uma análise sobre o ensino de Música na educação brasileira com base no estudo das políticas públicas para sua implementação no currículo da educação básica.

Para referenciar o percurso sobre a inserção da Música nas escolas do país, os autores partem do seguinte questionamento: “Quais aspectos podem ser levantados em relação à institucionalização das políticas públicas para o ensino da música no Brasil?” (PIRES; PILLOTTO; SCHREIBER, 2017, p. 1). O caminho metodológico desta pesquisa tem por base a abordagem qualitativa, sendo realizada por meio de análise documental.

Com base nos documentos oficiais, as políticas relacionadas ao ensino de Música no Brasil possuem registros a partir de decretos datados da segunda metade do século XIX, tratando sobre o ensino de Música no antigo ensino primário, representados por exercícios de canto e noções de Música. Posteriormente entre as disciplinas nas escolas, esteve relacionada na modalidade de primeiro grau, onde constavam elementos de Música e no segundo grau, estava a Música.

O século XX foi marcado pela Semana da Arte Moderna (1922) e a partir deste movimento, desenvolveu-se o Canto Orfeônico em todas as escolas do país, tendo Villa-Lobos como referência e apoiado pelo então presidente Getúlio Vargas e de Anísio Teixeira criador da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), este último, sendo o órgão responsável por implementar o programa de Música nas escolas brasileiras.

A LDB n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961), foi a primeira lei de alcance nacional, cujos termos legais regulavam a educação de todo o país, antes representada por leis orgânicas de ensino, tratando de modalidades específicas de educação. Representada pela LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), no tocante as suas definições, a mesma não apresentava clareza quanto à formação dos profissionais que lecionavam Artes ou Música. Neste período, essa habilitação dividia-se em cursos licenciatura plena e licenciatura curta.

Após um longo tempo de indefinições e esperas, os PCNs (BRASIL, 1997), tinham o objetivo de nortear a elaboração das propostas pedagógicas das escolas do país, atendendo à necessária colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Tal documento, gerou a expectativa de retomar a obrigatoriedade da música no âmbito escolar.

Posteriormente, a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) parecia ter dado um grande passo tratando-se da Música na escola. O documento que altera o Art. 26 da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dispõe que a Música:

[...] deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2.º deste artigo” (BRASIL, 2008a). Na Mensagem n.º 622 há o veto do parágrafo único do artigo 2.º do Projeto de Lei n.º 2.732, de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que originalmente dizia: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008b) (PIRES; PILLOTTO; SCHREIBER, 2017, p. 7-8).

Em um segundo momento, os autores ao falar sobre o currículo, defendem um “planejamento rizomático, ou seja, sem um centro, dando oportunidade a outros desvios, abertura para intensidades variadas, espaço de afetos, uma aula como mapa-cartografia em que não se segue uma rota definida de um ponto a outro” (PIRES; PILLOTTO; SCHREIBER, 2017, p. 9).

No que se refere a LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os autores, não vêem diferenças entre os dois documentos com relação à garantia da Música na escola. A LDB n.º 9.394/1996, permite a ambiguidade uma vez que utiliza a expressão ensino de Arte. Sobre a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), considera-se que a lei fortifica esses avanços, e com ela surgem novas possibilidades para a área de Educação Musical.

A respeito da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), a polivalência no ensino de Arte é bastante atual. Apesar das leis não especificarem a formação do professor no ensino de Arte, o Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996), torna pertinente a exigência de ensino superior em licenciatura para atuar na educação.

Após reflexão sobre a Música na escola e diante das argumentações dos pesquisadores mencionados neste estudo, Pires, Pillotto e Schreiber (2017) concluem que as legislações que asseguram o ensino de Música nos currículos apresentam os mesmos resultados no tocante a falta de clareza no papel da formação específica. No tocante às políticas públicas para o ensino de Música, os autores evidenciaram a relevância das leis que assegurem o exercício do profissional habilitado na área.

Diante da perspectiva político-educacional brasileira, apresento sob a autoria de Almeida e Wolffenbüttel (2018) um levantamento que tem por objetivo a elaboração de currículo em Educação Musical para um dos colégios da Rede Sinodal de Educação (RS).

Este estudo tem como base a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino de Música nas escolas da educação básica, assim como a Lei n.º 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que estabelece a Música e as demais áreas de Arte (Artes Visuais, Teatro e Dança) como componentes curriculares obrigatórios.

Tal proposta, teve como norte investigativo o seguinte questionamento: “Como a Abordagem do Ciclo de Políticas pode contribuir para a elaboração da proposta do Currículo em Educação Musical para a Educação Básica?” (ALMEIDA; WOLFFENBÜTTEL, 2018, p. 1). Diante do exposto, os autores propuseram-se a desenvolver uma pesquisa com o enfoque de elaborar um documento pedagógico diante as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O referencial teórico teve como base a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). O caminho metodológico adotado utilizou-se de abordagem qualitativa e a pesquisa documental.

Ao falar sobre a BNCC (BRASIL, 2017), os autores ajustam suas concepções ao analisarem este estudo, no sentido de contemplar a diversidade cultural, e ressaltam neste documento, a presença da Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003), sobre história e cultura afro-brasileira, assegurada pela Lei n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008), diante da obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica, a partir da implementação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

Finalizando este estudo, Almeida e Wolffenbüttel (2018) enfatizam sobre a participação e envolvimento dos profissionais que atuam em instituições de ensino, podendo colaborar para uma nova concepção no ensino de Arte e principalmente em seu campo de atuação.

Nessa perspectiva, novas análises e questionamentos acerca de elaborar a criação de currículo em Música e sobre a relevância da abordagem do ciclo de políticas, poderão construir uma base sólida para contribuir com a efetivação destas práticas.

O artigo de Oliveira e Penna (2019) busca retratar as propostas para a Música na educação básica nacional, enfocando a polivalência em Artes como tema a ser resolvido perante os documentos e leis existentes. Baseado em pesquisa documental, as autoras tratam sobre a proposição para a Música nesses espaços, tendo por base maior as políticas educacionais para a educação brasileira.

Para contextualizar sobre a polivalência no ensino de Arte, as autoras realizam uma releitura no contexto das legislações educacionais para entender as alterações e mudanças pertinentes ao funcionamento da disciplina. Para iniciar esta análise, tomam como norte a primeira lei de ensino em abrangência nacional, referenciando a LDB n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961).

Oliveira e Penna (2019) apontam que neste período, a educação brasileira produzia um sistema escolar dual representada por uma escola voltada para as grandes massas e uma escola destinada às elites com foco no ensino superior. Perante os baixos índices de alunos que ao cursarem o primário davam seguimento aos estudos no ensino médio e superior, entendeu-se que a educação nas escolas passou a ter um caráter excludente.

Assim, esse processo colocou-se em disputa no congresso e assim, a Lei n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961) não conseguiu ter a representatividade esperada no espaço escolar, não estabelecendo consistência junto aos documentos curriculares.

Instalado na década de 70, o regime militar trouxe mudanças no país e a educação brasileira junto a este momento, sofreu alterações em suas normativas. Representada pela LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a Educação Musical acabou sendo substituída pela Educação Artística e diante do momento conturbado que o país atravessava, esta lei não passou pelo processo de discussão no congresso, caracterizando a construção de um documento sem caráter democrático.

Ainda assim, esta época trouxe inúmeras mudanças para a educação no país, entre elas a oferta da educação pública por oito anos, o fim dos exames de admissão e o término do ensino profissionalizante para o segundo grau. Este momento é marcado pela LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), sendo a polivalência em Artes uma importante característica.

A aprovação da LDB n.º 9.394/1996, foi também um momento de reestruturar sua forma de ensino para a área de Artes. Este documento, demarca a substituição do termo Educação Artística pela nomenclatura Arte em que tratava o Art. 26, § 2º “componente curricular obrigatório em todos os níveis de educação básica com vistas à formação cultural do aluno” (BRASIL, 1996), mantendo assim a inconsistência e a falta de clareza, persistindo o modelo tradicional antigo.

Os PCNs (BRASIL, 1997), traziam contribuições apresentando caminhos para a Música e as outras linguagens artísticas, garantindo que cada modalidade artística tivesse seu espaço no componente curricular, no qual havia a predominância em Artes Plásticas. Com a promulgação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), a Música iniciou o processo de garantir sua presença nos documentos escolares. Contudo, as legislações educacionais mais

uma vez ocorriam mudanças, alteradas pela aprovação da Lei nº 13.278/2016, que define as “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” arte (BRASIL, 2016b).

Em um capítulo específico do texto, Oliveira e Penna (2019) traçam um paralelo para a área de Arte analisando os PCNs (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as autoras enfatizam sobre a importância do ciclo de políticas na elaboração dos documentos curriculares que norteiam a educação do país. Ambas documentações em seus processos de construção, enfrentaram problemas e dificuldades partindo de diversas concepções educacionais.

Os PCNs pretendiam ser um documento flexível de reorientação curricular para as “secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1998: 9). Conforme Oliveira e Penna (2019) tal documento não apresentava clareza em sua escrita, persistindo a ambiguidade e o ensino sendo ministrado de forma polivalente, bem como, sem tornar claro como aplicá-lo no contexto escolar.

A BNCC para ser aprovada, passou por três fases em seu processo de elaboração, no período de 2015 a 2017. O referido documento, procura estabelecer um sistema de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017b: 7). As autoras ao analisarem a BNCC, junto do componente curricular Arte, acreditam que houve uma certa frustração para quem acompanhava suas versões anteriores.

Ainda assim, esperava-se que este referencial trouxesse informações claras sobre as especificidades das áreas artísticas. Um dos aspectos que demarcam a BNCC no tocante as suas modificações, são representados na segunda versão sendo as Artes, classificadas como linguagens.

No texto final, caracterizou por chamar-se de unidades temáticas, sendo assim, todas as “áreas das artes, cada qual com seu campo epistemológico, com metodologias, avaliações e concepções próprias, foram reduzidas a algo próximo a uma ideia de “temas” pela BNCC, o que consideramos um retrocesso, até mesmo em relação aos PCN” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 18).

Segundo Oliveira e Penna (2019) torna-se fundamental garantir que todos os cidadãos devam acessar os documentos que sistematizam a história e seus contextos para obtermos

uma sociedade mais democrática. Ainda assim, entendem que um documento de orientação curricular nacional pode ser uma ferramenta importante no auxílio aos professores que possuem insegurança para servir de referência em sua prática docente.

O próximo artigo de autoria de Souto e Wolffenbüttel (2020) apresenta uma pesquisa que investigou como a Música está inserida nas escolas públicas municipais de Canoas/RS, bem como formular procedimentos visando à implementação da Educação Musical nas escolas da rede.

Tendo como base a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016) e do projeto sócio comunitário de Educação Musical Projeto Trilhos Sonoros, o intuito desta publicação consiste em articular encontros com o poder público para elaborar ações para o ensino de Música nas escolas municipais.

Em sua introdução, os autores ressaltam sobre a relevância dos projetos sociais em Música e suas contribuições como importante ferramenta de formação de valores para jovens de vulnerabilidade social. Nesse sentido, compreendem que os projetos que utilizam a Educação Musical de forma regular podem auxiliar com a implementação da Música nas escolas.

O segundo capítulo desta pesquisa, trata da abordagem do ciclo de políticas educacionais no país. Souto e Wolffenbüttel (2020) consideram a necessidade de um referencial consolidado para fundamentar as investigações neste campo de pesquisas. No âmbito das políticas educacionais, Mainardes (2006) fundamenta seus estudos ao referenciar a proposta dos teóricos ingleses (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

No âmbito das políticas educacionais para a implantação da Música, Souto e Wolffenbüttel (2020) abordam aspectos da Lei n.º 13.415/2017, que versa sobre a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. O documento manifesta em seu § 2º que o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017).

A seguir o texto menciona a Lei n.º 13.278/2016, que trazia em seu § 6.º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2.º deste artigo” (BRASIL, 2016a), havendo assim, a intenção de reunir os componentes curriculares representados na disciplina Arte.

Em 2008, a Lei n.º 11.769 (BRASIL, 2008), torna obrigatório o ensino da Música na educação básica. Com a aprovação da lei, torna-se “necessária uma vigilância permanente em relação a editais de concursos públicos nos quais ainda existem nomenclaturas já abolidas na legislação ou a cobrança de conteúdos incompatíveis com a formação do especialista”

(SOUTO; WOLFFENBÜTTEL, 2020, p. 96623).

Aprovada em 2016, a Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2016), define diretrizes sobre a operacionalização do ensino de Música na educação básica. Diante desta lei, percebe-se a falta de operacionalização por parte das mantenedoras e ainda a falta de compreensão sobre a relevância da Música na formação humana aliada a falta de representatividade e articulação política dos educadores musicais.

A metodologia fundamentou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação. Ao realizar esta investigação, os autores consideraram dois procedimentos simultâneos e complementares. O primeiro deles foi a coleta de dados referente à Música na cidade de Canoas/RS distribuídos em espaços formais e não-formais.

A coleta de dados obteve-se através de documentos representados por publicações em jornal, PPPs, leis que tratam sobre a Música e Artes, o Referencial Curricular de Canoas e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Completam este banco de informações, dados *via online*, contendo referências sobre as escolas do município, projetos, verificação dos profissionais de Música e em quais escolas estariam lotados.

O segundo procedimento deste estudo, compreendeu no envolvimento de ações nas escolas da rede pública, juntamente da Secretaria Municipal de Educação de Canoas/Rio Grande do Sul (SME-Canoas/RS) e o Poder Legislativo Municipal de Canoas/RS, com o intuito de fomentar discussões sobre a presença da Música nas escolas desta rede de ensino e contribuir com a elaboração de políticas públicas educacionais para sua efetiva implementação.

O Projeto Trilhos Sonoros caracteriza-se por ser um projeto social de Educação Musical que atende crianças e adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Canoas/Rio Grande do Sul (RME-Canoas/RS), de forma voluntária. Dentre as atividades, compreende aulas de instrumentos representados por violinos, violoncelos, flautas transversais, clarinetes, saxofones, trombones, bateria, piano, violões, trompetes, acordeon e equipamento de som.

Para fomentar ações ligadas a Educação Musical nas escolas da rede em pesquisa, foi criada uma proposta de intercâmbio que tinha graduandos de diversas áreas que contribuíssem com as atividades do projeto. Este intercâmbio contou com a presença de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Posterior a coleta dos dados, verificou-se a existência de 84 escolas distribuídas nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental. O município de Canoas/RS fomentou a abertura de concurso público para professores de Música nos anos de 2011 e 2014, em cumprimento a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Conforme informações da

SME-Canoas/RS, em 2019, as escolas municipais reelaboraram seus PPPs. O referencial curricular de Canoas/RS foi construído tendo referência a BNCC (BRASIL, 2017), que norteia o currículo para toda a educação básica do país.

O Projeto Trilhos Sonoros no início de suas atividades, por não ter sede própria, aproximou-se das escolas municipais para uma futura parceria. A primeira escola a integrar-se ao projeto foi a EMEF Rio Grande do Sul, posteriormente recebendo convite da EMEF Assis Brasil, EMEF Monteiro Lobato e posteriormente a EMEF Paulo VI. Diante do trabalho apresentado e dos resultados obtidos, fortaleceu-se o diálogo sobre políticas educacionais para a Música nas escolas, em comum acordo com a SME-Canoas/RS e o Poder Legislativo Municipal de Canoas/RS.

Tal momento oportunizou que a EMEF Assis Brasil encaminhasse à SME de Canoas/RS, o PPP com a disciplina de música do 1º ao 9º ano e, ainda, manter as oficinas de ensino coletivo de instrumentos musicais no contraturno escolar.

Souto e Wolffenbüttel (2020) compreendem que as ações realizadas por intermédio da pesquisa-ação foram fundamentais para a implementação da Educação Musical no currículo escolar, cumprindo o papel de conscientizar as escolas da rede sobre a legislação vigente, incluindo a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016b).

Ao analisar a realidade das escolas municipais do município de Canoas, considera-se o engajamento dos educadores musicais em torno da efetiva implantação da Música nas escolas. O trabalho de pesquisadores em Educação Musical torna-se de extrema relevância para discutir sobre a Música na educação básica. A presença do ensino de Música ainda é subestimado nos documentos escolares e muitas vezes torna-se assunto que diverge concepções e entraves sobre sua realização.

Souto e Wolffenbüttel (2020) diante deste artigo, esperam ter contribuído no âmbito da pesquisa-ação com outros educadores musicais, bem como, colaborado para o desenvolvimento de novas ações na RME de Canoas/RS e para outras redes educacionais.

Ao finalizar este capítulo, menciono que diante os estudos apresentados, pude compreender através destas contribuições acerca do atual momento em que se encontra a Música, bem como, sua inserção em espaço escolar no país. Desse modo, os entendimentos e os preceitos dos autores presentes neste capítulo, embasaram meus argumentos e ainda, validaram os propósitos desta pesquisa.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo caracterizou-se em apresentar os principais aspectos que serviram de fundamentação teórica para esta dissertação, com o objetivo de corroborar a elaboração deste estudo, bem como, fundamentá-lo diante das propostas dos teóricos que assim serão mencionados.

O referencial teórico selecionado para a análise dos dados coletados para esta pesquisa inclui cinco perspectivas específicas, entre elas menciono: a Educação Musical, Legislação Educacional e Legislação em Educação Musical, Conceitos do Projeto Político Pedagógico, Abordagem do Ciclo de Políticas e o Jogo de Escalas, os quais serão abordadas a seguir.

O primeiro ponto a ser abordado trata sobre a importância da Educação Musical, incluindo as perspectivas de Kraemer (2000), Bastian (2000), Swanwick (2003) e Souza (2020). A segunda perspectiva utilizada, está embasada na Legislação Educacional juntamente da Legislação em Educação Musical, assim representadas pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o PNE, Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a BNCC (BRASIL, 2017), bem como, cito a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016). O terceiro aspecto analisado como referencial teórico, inclui conceitos educacionais e particularmente os conceitos do PPP, tendo como fundamentos os conceitos de Veiga (1998, 2003), Monfredini (2002), Gandin (2006) e Wolffenbüttel (2009). O quarto ponto diz respeito às políticas públicas educacionais. Nestas referências serão tratados os conceitos da Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006). Por fim, a última perspectiva a ser utilizada, não menos importante, faz alusão ao Jogo de Escalas, conforme as concepções de Revel (1998), DeNora (2003) e Brandão (2008).

#### 3.1 EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao iniciar este subtítulo, faço uma breve contextualização sobre a importância da Música na vida dos seres humanos. A mesma, por si só já manifestava-se da forma mais precária possível, porém, de grande valia para o homem pré-histórico. Desde os primórdios da civilização, a Música “faz parte da vida do ser humano. Em princípio com batidas e ou objetos entrecrocados, gritos e imitações de sons da natureza, progredindo paulatinamente no decorrer dos séculos, com criações de instrumentos sonoros” (CUNHA; PACHECO, 2017, p.

34). Caracterizado por ruídos ou entonações características, o *homo sapiens* comunicava-se através de sons curtos, extraindo som de ossos de animais como forma de caracterização na caça ou para afastar intrusos. Conforme Galway (1987), o homem primitivo:

[...] a sós com seus próprios meios, imitou primeiro os sons de sua experiência com a natureza. Ouvia o quebrar dos ramos quando caminhava pelas matas – o sussurrar do vento nas árvores -, o ruído das águas nos regatos. A própria natureza proporcionou-lhe seus primeiros instrumentos musicais (GALWAY, 1987, p. 13).

Especificamente, a Música está presente em diversos instantes do nosso dia a dia, em nossas aprendizagens, momentos de alegria, tristeza, celebrações, datas importantes e ainda assim, “por ser um instrumento de linguagem flexível e tendo seus significados inseridos nos planos cognitivo, afetivo e motor, envolvendo assim, integralmente o ser humano” (CUNHA; PACHECO, 2017, p. 34).

Tendo base nesses pressupostos, compreendo que para muitos as primeiras noções em Arte, manifestam-se em espaço escolar. Nesse sentido, a escola é uma “parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais” (HUMMES, 2004, p. 22).

Em um estudo proposto por Bastian (2000) o autor compreende a área da Educação Musical relacionada ao campo da Ciência, tendo como modelo a pesquisa empírica. Ao contextualizar sobre as pesquisas em Música como prática do conhecimento e no campo da aprendizagem científica, concebo juntamente a importância em trazer a este subitem, conceitos que abordem a área da Educação Musical, bem como que considerem as descobertas, capacidades e vivências a partir de novas experiências. Nesse sentido, Bastian (2000) descreve a pesquisa pedagógico-musical:

[...] em razão também de sua relação com a prática, deve refletir não somente com a qualidade de seus problemas que são investigados com métodos adequados, ou melhor com uma combinação de métodos embasados e qualificados, mas, também, refletir sobre questões de divulgação, aplicação, aproveitamento e utilização dos resultados de pesquisa, sem as quais a pesquisa pedagógico-musical no seu todo ficaria axiomáticamente subordinada à ditadura da relevância da prática (BASTIAN, 2000, p. 77).

Para Bastian (2000) a área pedagógico-musical deve valer-se de ações que envolvam, como mencionado em sua proposta, o jovem ouvinte, ao tratar-se da realização das práticas musicais e ao enfatizar sobre a presença da Música em espaço escolar. Bastian (2000) ao referir-se sobre o termo jovem ouvinte, entende que devemos incluir em nossas práticas as

vivências dos alunos a ponto de (re)criarmos nossas ações docentes e de certa forma, trazer o discente para o espaço aula, em qualquer que seja o campo do conhecimento.

Particularmente, a Arte torna-se uma ferramenta importante nesses processos, representadas de seus componentes e, neste caso cito a Música ao estar interligada às demais áreas previstas nos currículos escolares. Desta forma, o teórico menciona que a pesquisa pedagógico-musical “tem que considerar em especial as questões da prática pedagógica, e que não deve se isolar de uma forma esotérica em um meio universitário” (BASTIAN, 2000, p. 79).

Ao trazer essas reflexões, deparo-me com a experiência vivida no meio acadêmico ao tratar da Educação Musical na escola e ainda, estabelecer relações pertinentes através desta pesquisa a ponto de fortalecer a temática sobre este assunto. De acordo com Bastian (2000, p. 84) “a pedagogia musical mostra-se na atualidade como uma consciência metodológica crítica e procura um diálogo interdisciplinar”. Desse modo, compreendo a importância deste referencial ao apresentar aspectos sobre o ensino de Música e também, seus princípios e benefícios junto ao processo aprendizagem.

Posterior a proposta de Bastian (2000) seguirei a explicar através das contribuições de Kraemer (2000), que discute o campo da educação musical ao especificar as dimensões presentes no conhecimento pedagógico-musical quais sejam filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas, históricas, estéticas, psicológicas e musicológicas. O autor relaciona o ensino de Música tendo como princípio que a pedagogia da Música está entrelaçada com outras disciplinas.

Desta forma, descreverei tais caracterizações e de acordo com a referida teoria, entender estes preceitos como pertinentes para embasar a presença da Música como parte importante do currículo escolar.

O aspecto filosófico compreende a estética da Música, assim representado pela ocupação com o belo e o feio nas Artes, de acordo com o que a Música representa e a antropologia pedagógica, assim caracterizada por perguntas antropológicas e filosóficas sobre a criação humana.

O aspecto histórico traz como conceito a história sendo um conjunto de atribuições humanas, sendo assim, torna-se relevante que as pessoas reconstruam seus próprios acontecimentos valendo-se do material disponível, analisando e o interpretando criticamente. Tal aspecto traz ainda a musicologia histórica obtida pelo tratamento de fontes musicais, pesquisas e escritas e da pedagogia histórica que tratam sobre a interpretação e edição de fontes histórico-educacionais.

Como aspecto psicológico, Kraemer (2000, p. 55) define a área da psicologia no que concerne tratar sobre os “contextos ligados a regras de comportamento e as vivências humanas”. De forma posterior, o teórico descreve a psicologia da Música, por sua vez, ao analisar as “semelhanças e diferenças observáveis de comportamento e da vivência musical, desenvolvimento musical e a influência do meio social no comportamento musical” (KRAEMER, 2000, p. 55).

O autor conceitua o referido aspecto através de um organograma que será apresentado a seguir, conforme o entendimento do pesquisador:

Quadro 3: Classificação do aspecto psicológico de Kraemer

Psicologia geral da música	Recepção estética e sociológica da música, pesquisa sobre aprendizagem e motivação
Psicologia da música psicológico-social	Socialização musical, pesquisas sobre concepção musical e sobre comunicação
Psicologia diferenciada da música	Talento musical e sua medição, desenvolvimento de testes, características da personalidade e do comportamento musical
Psicologia do desenvolvimento	Gênese de determinados comportamentos musicais e níveis de vivência relativos ao amadurecimento, crescimento e meio sociocultural
Psicologia da música aplicada	Música funcional (música no ambiente de trabalho, em lojas), música na propaganda, música de filmes e musicoterapia

Fonte: Autor (2023).

O aspecto sociológico relaciona-se ao campo da Música, observando as influências, instituições e condições relacionadas à Música. Conforme Kraemer (2000, p. 57) o homem em seu processo evolutivo é assistido na “pedagogia de uma perspectiva sociológica, em áreas institucionalizadas e organizadas da educação. Aqui também pertencem processos de socialização, instituições e formas de organização, profissão, grupos de mesma idade, meios de condições legais e econômicas”.

Desta forma, o autor refere-se no texto ao fato de que outras disciplinas podem ter um significado pedagógico assim dividindo-as na área das ciências políticas, pedagogia do esporte e pedagogia da arte.

O aspecto musicológico caracteriza-se conforme às tarefas da musicologia histórica, estética musical, psicologia da Música, sociologia da Música, etnomusicologia, acústica e teoria da Música. Segundo Kraemer (2000, p. 58), “a pedagogia da música e a música unem-se no esforço comum em compreender a música”.

O aspecto pedagógico baseia-se na pedagogia, tendo enfoque nas “teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e consequências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais, com problemas do ensino, da aprendizagem e

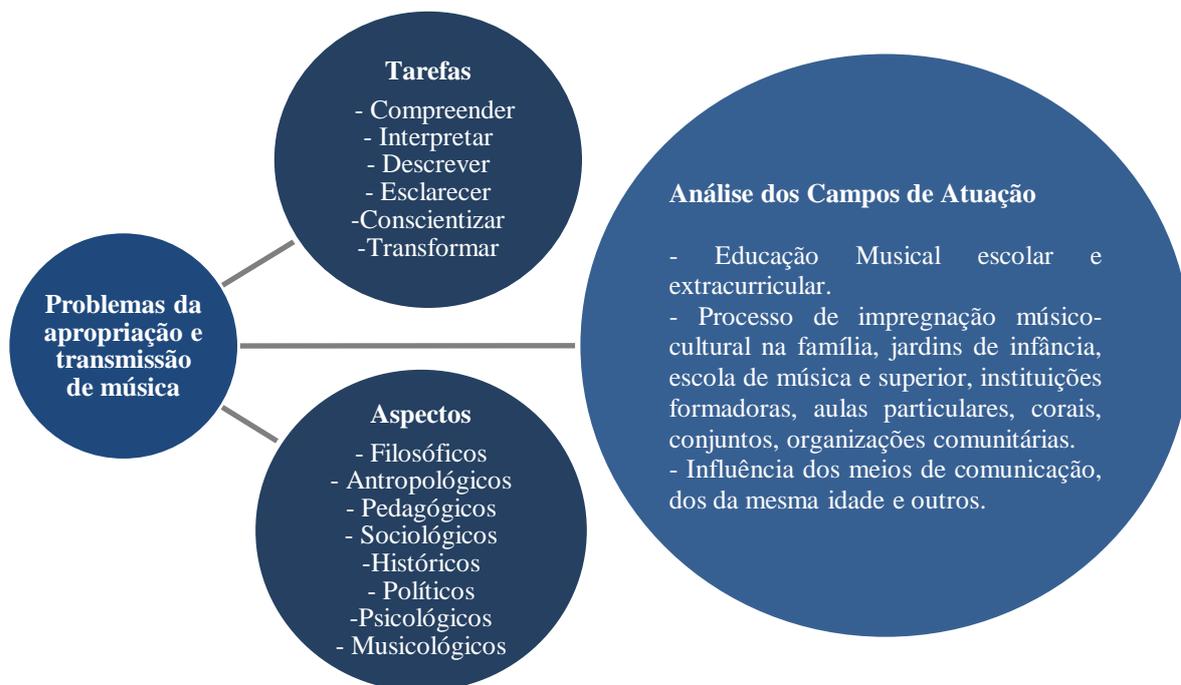
didáticos” (KRAEMER, 2000, p. 59).

Desse modo, diferentes segmentos são classificados através da ciência da educação, entre elas encontram-se a pedagogia geral, pedagogia histórica, pedagogia escolar, didática geral, pedagogia terapêutica e especial, pedagogia infantil, pedagogia social, pedagogia de adultos, pedagogia do lazer, pedagogia da empresa, da profissão e da economia, pedagogia do ensino superior, pedagogia do terceiro mundo, pedagogia intercultural e pedagogia da paz.

Kraemer (2000) discute a pedagogia da Música com outras disciplinas e considera uma dimensão mais abrangente da Música, consistindo em uma espécie de entrelaçamento entre os conteúdos relacionados. Desse modo, Kraemer (2000, p. 66) reitera que a especificidade do saber pedagógico-musical está no “cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais”.

A seguir, apresento um organograma, com base nos pressupostos teóricos de Kraemer (2000), que propõe um modelo estrutural do pensamento e da ação pedagógico-musical, associados à presente temática.

Ilustração 5: Modelo Estrutural Pedagógico-Musical com base em Kraemer



Fonte: Autor (2023).

Nesse sentido, foram apresentadas as perspectivas teóricas de Kraemer (2000) como importante referência ao tratar a Educação Musical como forma de prática, ensino, e desse modo, integrar-se em uma relação interdisciplinar junto às demais disciplinas em âmbito

escolar. Diante do exposto, agrego a este referencial um importante nome no cenário nacional brasileiro. Souza (2020), ao entrelaçar seus ideais de pesquisa com o educador musical Kraemer (2000), descreve o campo da Educação Musical como uma área que problematiza as relações entre pessoas e músicas sob os aspectos da apropriação e da transmissão.

Ao entender a posição que Souza (2020) defende em relação às suas concepções sobre a presença da Música em espaço escolar, corroboro o esclarecimento da autora acerca da Educação Musical como uma área que tem sua “autonomia, significando que ela não está subordinada a outras áreas do conhecimento e que pode determinar sua problemática teórica bem como definir seus interesses e ter objeto próprio” (SOUZA, 2020, p. 15).

Deste modo, compreendo após tais conceitos, a importância em caracterizar a Música como campo autônomo, não tornando-se subalterna ou secundária às demais áreas do conhecimento, e ainda, de acordo com Souza (2020, p. 15), pelo fato de a Educação Musical poder se “alojar confortavelmente em sua moradia” sem precisar se acomodar “de aluguel na pedagogia ou na musicologia” ou mesmo como “sublocatária” em outras áreas”.

Perante tais contribuições, trago para discussão a obra do pesquisador e educador musical inglês Swanwick (2003). Em sua proposta, o autor busca caracterizar a Educação Musical para crianças e adolescentes através de variadas ações relacionadas ao fazer musical em espaço escolar. Ao mencionar sobre o significado da Música, Swanwick (2003), descreve em suas argumentações sobre a personalização entre o artístico e o estético com o objetivo de demonstrar as especificidades que englobam as práticas musicais como forma de discurso.

Com o intuito de explanar sobre a conceituação de metáfora, o autor emprega aspectos da Poesia para após debater a Música nesses procedimentos. Dessa forma, Swanwick (2003), entende que:

[...] no entrosamento musical, o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos. São eles: quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias, ou, para usar a frase de Susanne Langer, quando a música “informa a vida do sentimento” (LANGER, 1942, p. 243 *apud* SWANWICK, 2003, p. 28-29).

Por meio desses pressupostos, entende-se a importância das Artes nas diversas formas de representação em espaço escolar. Através destas práticas, compreendo o favorecimento e desenvolvimento dos discentes a expressarem-se em outros conteúdos relacionados, auxiliando as futuras aprendizagens e interpretações diante de outras áreas específicas na formação intelectual dos jovens.

Swanwick (2003) caracteriza os processos que a Música partilha com outras formas discursivas, e entre estas, menciona a Literatura e as demais Artes das Ciências, através da “força da conexão com as histórias culturais e pessoais. Em ciência esse elemento caminha, de certa forma, no fundo, em vez de no primeiro plano de atenção. Nas artes, essa teia de sentimentos torna-se o foco principal” (SWANWICK, 2003, p. 36).

Cabe ressaltar sobre os apontamentos de Swanwick (2003) no que concerne a uma visão da Música como forma de discurso, também sobre os princípios da Educação Musical. Ao discutir sobre estas dimensões nas quais a Música se manifesta metaforicamente, segundo o autor, ocorrem quando “1- transformamos sons em melodias, gestos; 2- transformamos essas melodias, esses gestos, em estruturas; 3- transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas” (SWANWICK, 2003, p. 56).

Em face do exposto, contextualizo quatro perspectivas que, simultaneamente, defendem a relevância da Educação Musical em ambientes e campos alternados do conhecimento e, ainda assim, enfatizam sua relação com o ambiente escolar. Desta forma, entendo a pedagogia musical pertinente e valorosa como ferramenta fundante no desenvolvimento dos discentes em todas as modalidades de ensino.

Ao finalizar este subitem, compreendo que a Educação Musical deva ter presença assegurada na educação básica, não somente como forma de auxílio para outras áreas do conhecimento, mas de certa forma, venha a conceber subsídios para o modo de expressar-se do ser humano, suas vivências, aprendizagens, compreender ao próximo e a si mesmo, nos mais diversos aspectos e, por fim, interligar estas condições a outras áreas do conhecimento, assumindo seu verdadeiro papel junto à educação nacional.

### 3.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Este subcapítulo tem como enfoque apresentar aspectos que contribuam a fim de compreender sobre as documentações vigentes que assim norteiam a presença da educação básica do país nos mais diversos cenários.

Primeiramente, trarei fragmentos da CF/1988 (BRASIL, 1988). Tendo em vista tratar-se de uma lei fundamental e suprema do país, cito-a por servir de parâmetro e referência a todas as espécies normativas no campo jurídico.

Em seu terceiro capítulo, a mesma aborda aspectos importantes no Art. 205, que menciona “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123).

Diante de tal documento, entende-se que a educação torna-se indispensável para a formação integral do ser humano. Nessa perspectiva, a mesma regulamenta que o ensino no país se dá de forma democrática e acessível a todos os cidadãos brasileiros. Em seu Art. 206, a referida constituição detalha os passos de como o ensino será ministrado e configurado através de suas diretrizes e princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p. 123).

Ainda assim, o Art. 214, objetiva formular a educação do país e assim, regulamentar diretrizes, metas, objetivos e estratégias “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL/1988, p. 125), representadas pela:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 125-126).

Ao tratar especificamente tais pressupostos, tendo base a CF/1988, fundamento minha concepção para diante do desenvolvimento de um ensino democrático e que assegure a pluralidade cultural em seu sistema de ensino, a entender de uma forma mais concisa a atual presença da Educação Musical em espaço escolar e diante dos documentos que representam a educação nacional, traçando assim um paralelo entre estes documentos.

A posteriori, obtivemos em nosso sistema educacional brasileiro, a promulgação da LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que comparada a sua antiga versão, representada pela

LDB n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), marcou um longo período de espera e também a projeção para que o ensino de Arte na escola buscasse sua reconfiguração. Este período demarcou a busca pela separação das Artes na educação básica.

Em sua última versão, caracteriza-se a substituição da nomenclatura Educação Artística por Arte trazendo a alteração do Art. 26 da LDB n.º 9.394/1996. O mesmo dispõe no Art. 26 § 2 “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 20). Tratando-se da função específica do educador em Arte, apresentado no mesmo artigo, observa-se a falta de precisão no que se refere o inciso § 6 “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2.º deste artigo” (BRASIL, 1996, p. 20).

Contudo, por tratar-se de uma lei de abrangência nacional e pelo longo tempo de espera nesta nova configuração no ensino, houve assim a frustração de muitos profissionais do campo da docência em Artes e consecutivamente um prejuízo considerável para o enriquecimento destas práticas no em espaço escolar. Sendo assim, as alterações destas designações não esclareceram de forma clara quais componentes artísticos seriam englobados na disciplina Arte, permanecendo a ambiguidade no presente documento.

Em 2014, representada pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), obtém-se a aprovação do PNE com o objetivo de estabelecer diretrizes visando melhorias na educação nacional em diversos segmentos, no período de 10 anos a contar de sua publicação.

Tal documento aborda aspectos característicos na promoção de uma educação igualitária que visa à melhoria do ensino no país no tocante a equidade de uma formação democrática que consista a promoção do ser humano nos aspectos humanos, científicos, culturais em que se fundamenta a sociedade e ainda a valorização dos profissionais da educação.

O referido plano delimita ações nos mais diversos níveis de ensino, incluindo a aplicação de recursos em programas de expansão da educação profissional e superior, bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial.

Nesse sentido, o PNE, Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), apresenta de forma precisa a adaptação e autonomia na elaboração destes documentos, bem como, os movimentos ligados ao segmento artístico. Para corroborar minhas explanações a respeito, menciono:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais (BRASIL, 2014, p. 5).

Ainda no Art. 8º trata em seu § 2.º “Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014, p. 5). Desta forma, faço aqui um entrelaçamento desses aspectos tendo base na abordagem do ciclo de políticas públicas que por ora tem sido um esteio nas etapas que configuram esta dissertação.

Em 2017, tivemos a homologação da BNCC, que institui quais são as aprendizagens necessárias a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, para assegurar o direito à aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A BNCC (BRASIL, 2017) tem como intuito, obter a unificação acerca dos currículos escolares, bem como adquirir solidez à produção de materiais pedagógicos, avaliativos, aos exames nacionais e no que concerne a formação continuada dos professores.

Ao longo das modalidades da educação básica, as aprendizagens estabelecidas na BNCC devem assegurar aos estudantes do país, o desenvolvimento de competências que materializam, no campo pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, cabe mencionar que tais competências, presentes na BNCC, possuem relação no tratamento didático apresentado para as três modalidades existentes em nosso sistema nacional de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), vinculando-se na aquisição de aprendizagens, na formação de atitudes e princípios, nos termos da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Segundo a referida base, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Por meio dessas linguagens torna-se possível:

[...] articular saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 195).

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular Arte constitui uma unidade temática que agrega objetos de conhecimento e habilidades articulados às Artes Integradas, que neste caso, associa-se às novas tecnologias de informação e comunicação.

Nestas unidades, as habilidades são organizadas com o intuito “de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos” (BRASIL, 2017, p. 197).

Ao trazer dados da BNCC (BRASIL, 2017), associado ao componente Arte, menciono um passo importante ao especificar a Música como parte integrante do currículo, e de certo modo, ao receber maior atenção tendo vista a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Outro aspecto a ser debatido, se dá no processo de elaboração deste documento. Após quase três anos de construção da BNCC (BRASIL, 2017), observou-se por grande parte dos profissionais das Artes, um certo retrocesso para quem aguardava a aprovação do texto final, que após sua homologação, descreve a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, ao termo intitulado unidade temática, o que entende-se como uma perda de autonomia diante de outras áreas do conhecimento.

No âmbito da Educação Musical, referencio a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016), que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Esta resolução, caracteriza-se como uma complementação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Em sua estrutura, apresenta dois artigos que tratam:

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

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 2016, p. 1).

De forma clara e concisa a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, apresenta em seu Art. 1º, incisos que tratam das competências e diversas instâncias aos órgãos responsáveis pelo ensino básico nacional. Entre elas:

§ 1º Compete às escolas;

§ 2º Compete às Secretarias de Educação;

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

§ 4º Compete ao Ministério da Educação;

§ 5º Compete aos Conselhos de Educação (BRASIL, 2016. p. 1-2).

No campo escolar esta resolução assegura a presença da Música de forma existente em seu *modus operandi* e assim, de extrema clareza nos traz a inclusão do ensino de Música em seu marco balizador, o PPP como conteúdo curricular obrigatório.

Tratando-se do § 1º, acerca do profissional responsável para ministrar aulas de Música e quanto aos projetos escolares, compete também à escola organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, e de outros profissionais com vocação a poder realizar as referidas aulas, a promoção de formações continuadas para seus educadores. Ainda assim, a resolução orienta a escola a buscar novas parcerias com instituições e organizações relacionadas à formação em Música, e por fim, “desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula” (BRASIL, 2016, p. 1).

No § 2º, compete às secretarias de educação realizar a logística e o assessoramento técnico para assegurar a Música de forma efetiva em seu sistema de ensino. Através de um planejamento consistente para tal conscientização, as mantenedoras devem:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música; II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica; III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música; IV - criar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música e divulgá-las por meio de diferentes mídias; V - promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos; VI - organizar redes de instituições ligadas à música com vistas ao intercâmbio de experiências docentes, de gestão e de projetos musicais educativos, bem como à mobilidade de profissionais e ao compartilhamento de espaços adequados ao ensino de Música (BRASIL, 2016, p. 1-2).

Conforme consta no documento, cabe ainda às secretarias de educação a realização de concursos específicos que fomentem a contratação dos profissionais habilitados em Música. Outro fator preponderante se dá através da parte estrutural das escolas, assim equipadas por materiais adequados para a realização das aulas, bem como “viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música” (BRASIL, 2016 p. 2).

Em seu § 3º, o documento traz as competências às instituições formadoras de educação superior e de ensino profissional. Estas têm como incumbência ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, ofertar cursos de segunda

licenciatura em Música para professores e dentre outras áreas do conhecimento, a inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música. Todavia, objetiva-se expandir a possibilidade da Música fazer-se presente nas modalidades educacionais que compreendem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Ao encontro dessas diretrizes, incluem-se a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica; V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia” (BRASIL, 2016, p. 2).

No âmbito dos estágios supervisionados, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 direciona para que o estágio supervisionado, associado aos acadêmicos dos cursos de graduação em Música, tenham predominância de sua “carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica; VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical” (BRASIL, 2016, p. 2).

No § 4º, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 define ao Ministério Educação, apoiar de forma técnica e financeira os sistemas de ensino para a efetiva inserção da Música nas escolas públicas do país, estimular a oferta de cursos de licenciatura em Música para formar professores de Música na Educação Básica, estimular a oferta de “cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de Música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas” (BRASIL, 2016, p. 2), O mesmo parágrafo ainda determina:

V - estabelecer parcerias interinstitucionais entre órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de Educação Básica;  
VI - zelar pela presença de indicadores atinentes ao ensino de Música, seus recursos humanos, materiais, nos instrumentos censitários e de avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 2).

Por fim, no § 5º, compete aos conselhos de educação definir normas para o cumprimento destas diretrizes, em atendimento à regulamentação da obrigatoriedade do ensino de Música em seus sistemas educacionais e realizar “acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 3).

Ao descrever sobre a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016), enfatizo sua relevância, sendo este um documento em vigor que assegura a obrigatoriedade da Música em

espaço escolar. Neste caso, em específico, torna-se imprescindível apresentar aos gestores públicos e escolares a força desta lei, que em suma não anula nenhuma outra no que se refere à educação, anteriormente citada, e sim, regulamenta o ensino já existente, trazendo competências aos órgãos responsáveis que dirigem o sistema educacional brasileiro, em todas as modalidades de ensino.

### 3.3 CONCEITOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A seguir, apresento conceitos de teóricos que especificam a terminalidade deste documento de referência escolar, sendo este o alicerce de toda e qualquer ação no que compete à parte filosófica, educacional, pedagógica, administrativa, estrutural, entre diversos aspectos funcionais. Desta forma, “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (VEIGA, 1998, p. 1).

Ao construir tal documento, pretende-se responder a toda uma organização que prevê certos aspectos no tocante ao dia a dia escolar e, de acordo com os membros que compõem a comunidade escolar, objetivar de forma democrática, planejar as ações que definem o melhor andamento das atividades previstas para estes espaços.

Para corroborar minhas argumentações, menciono Wolffenbüttel (2009) através de sua pesquisa de doutorado, ao abordar sobre esta importante documentação. A autora entende que a elaboração do PPP de uma escola:

[...] está atrelada à concepção de educação dessa instituição, a qual está explicitada no documento escrito, originado de todo esse processo coletivo de construção. Porém, apesar de a construção do documento ser uma incumbência da escola - organizada pela direção - há princípios que norteiam essa construção, sendo que os mesmos objetivam alcançar a melhoria da escola, considerando um modelo democrático, público e gratuito de escola” (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 46).

Gandin (2006) no que se refere a estes processos coletivos, menciona o termo planejamento participativo como forma de romper a tradicional separação entre concepção e execução. Em sua proposta, o teórico entende que o planejamento participativo e a gestão democrática nesses processos, necessitam estar diretamente ligados às decisões e os rumos da escola. Nesse sentido, é preciso realizar uma ação “cooptativa, em que a participação na definição de pequenos detalhes serve para legitimar “decisões pré-prontas” de alguns sobre o que realmente importa na vida da instituição” (GANDIN, 2006, p. 4).

Ao conceituar o papel do projeto político pedagógico, Veiga (1998) interpreta que o PPP vai além de um documento que se constitui de regras e normativas escolares, bem como não é algo que é “construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1998, p. 1).

Sob a concepção de Veiga (2003) a elaboração do PPP torna-se um processo importante na tomada de decisões por parte dos membros que compõem a comunidade escolar e acadêmica, ainda assim, nas ações que a escola irá definir.

Desse modo, possíveis erros não serão mais da “responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população” (VEIGA, 2003, p. 279).

Para compreender sobre as práticas sociais que constituem as ações escolares, Monfredini (2002) explica que o PPP e a autonomia desvelam as diferenças das relações sociais nas quais acontecem.

Nesse caso, os educadores deparam-se com o problema de administrar a equipe docente e os “recursos com o objetivo de construir, com base na autonomia delegada formalmente, uma escola de qualidade, num contexto de mudança em que a forma escolar emerge como forma dominante de educação” (MONFREDINI, 2002, p. 46).

Ao mencionar sobre a importância deste documento, entende-se a organização do trabalho pedagógico escolar como ferramenta social que, diante de opiniões distintas, caminham para o senso comum da majoritária que assim constitui a realidade de um determinado local, neste caso representado pela comunidade, corpo docente e gestão escolar.

### 3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Esta categoria trata de conceitos e teorias das políticas públicas em educação. Ao deparar-me com inúmeras dúvidas na elaboração desta pesquisa, considero a importância de utilizar uma abordagem que apresente de forma sistemática as etapas e processos pertinentes para as ações a serem realizadas em âmbito educacional e político.

Com este intuito, menciono como relevante contribuição desta categoria e neste caso, especificamente as contribuições para a análise de políticas educacionais, propostas pelos pesquisadores ingleses Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), sendo empregada em

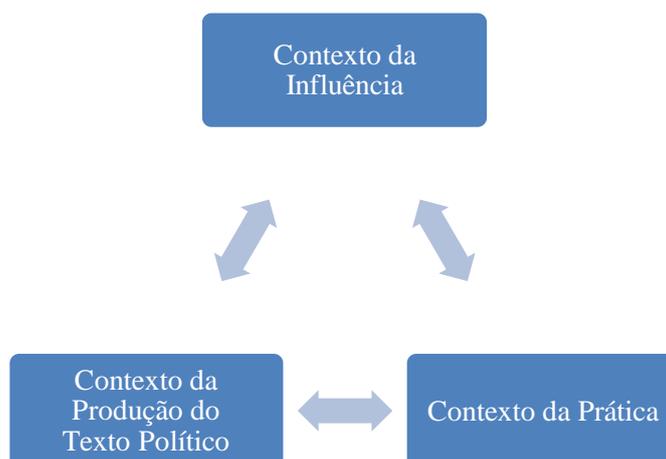
diversos países como referencial teórico no auxílio de políticas sociais. Através deste estudo, os autores propõem a caracterização do processo político, contribuindo para a elaboração da Abordagem do Ciclo de Políticas.

Ao explicar sobre o assunto, reitero valer-me em alguns aspectos deste material, baseado na tradução de Mainardes (2006) sendo o pioneiro ao trazer esta abordagem ao Brasil. Em 1992, Bowe, Ball e Gold (1992) conceituaram o processo das políticas inserindo a ideia de um ciclo formado por três facetas e/ou arenas políticas. Conforme Mainardes (2006), a primeira faceta:

[...] a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006, p. 49).

Posteriormente, os autores entenderam que esta conceituação representava o termo tido como não apropriado para descrever sobre o ciclo de políticas. Desta forma, Bowe, Ball e Gold (1992) compreendem uma denominação mais refinada que representasse a respectiva teoria. Ao conceberem que o enfoque na construção das políticas públicas deveria concernir sobre a atuação dos profissionais no campo prático para ter relação com os textos políticos e resultantes à prática, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam em sua proposta, um modelo constituído por meio de três eixos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto político e o contexto da prática.

Ilustração 6: Contextos do processo de Formulação de Políticas



Fonte: Autor (2023).

O contexto em que a política pública é iniciada é o da influência. É nesse contexto que os “discursos políticos são construídos. É aqui que os interessados influenciam a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 19, tradução nossa).<sup>3</sup>

Mainardes (2006) ressalta acerca do envolvimento de representações sociais que atuam em “torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51). Desse modo, os conceitos adquirem juridicidade e constituem uma argumentação de referência para o início desta política. O discurso em formação em alguns casos recebe “apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Nesse sentido, Bowe, Ball e Gold (1992) entendem que o contexto da influência muitas vezes está relacionado com a:

[...] articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, textos de política são normalmente articulados na linguagem do bem público geral. Seu apelo baseia-se em reivindicações de interesses populares (e populistas) senso comum e razão política. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20, tradução nossa).<sup>4</sup>

O segundo contexto constitui-se pela produção dos “textos de política, portanto, representam a política” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21, tradução nossa).<sup>5</sup> Em vista disso, cabe destacar que estes registros podem ser classificados de vários modos, sejam eles:

[...] textos legais e documentos de política mais obviamente 'oficiais'; também comentários produzidos formal e informalmente que oferecem 'dê sentido' aos textos 'oficiais', novamente a mídia é importante aqui; também os discursos e apresentações públicas de políticos e funcionários; e vídeos 'oficiais' são outro recentemente meio de representação popular (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20-21, tradução nossa).<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> No original: policy discourses are constructed. It is here that interested parties to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated.

<sup>4</sup> No original: articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, political texts are normally articulated in the language of the general public good. Its appeal is based on claims of popular (and populist) interests common sense and political reason.

<sup>5</sup> No original: Policy texts therefore represent the policy.

<sup>6</sup> No original: most obviously 'official' legal texts and policy documents; also formally and informally produced commentaries which offer to 'make sense of' the 'official' texts, again the media is important here; also the speeches by and public performances of relevant politicians and officials; and 'official' videos are another recently popular medium of representation.

Esses textos políticos quando elaborados, não são, efetivamente claros e coesos o que em algumas situações, mantém interpretações diversas. Conforme Mainardes (2006) a política não é implementada e logo terminada pelo legislativo, e os textos, necessitam ser elaborados com “relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto da prática caracteriza-se pelos resultados e consequências que a política produz, capaz de apresentar expressivas modificações a partir da política em vigor. Dessa forma, “o ponto chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena, mas está sujeita a interpretação e então 'recriada” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22, tradução nossa).<sup>7</sup>

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992) os profissionais das escolas que atuam no campo da prática, não interpretam os textos políticos como meros leigos na área educacional, e sim, relacionam às suas vivências, práticas e possibilidades. Assim, as políticas são entendidas de diversos modos, visto que no coletivo formado por docentes, os interesses e os objetivos são variados. O entendimento é que os formuladores dos textos políticos:

[...] não podem controlar o significado de seus textos. Partes de textos serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente incompreendidas, as respostas podem ser frívolas, etc. Além disso, novamente, a interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estarão em disputa, pois se relacionam com interesses diferentes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22, tradução nossa).<sup>8</sup>

Dessa forma, o contexto da prática assume que os professores e demais profissionais em âmbito escolar “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball (1994) posteriormente, expandiu a Abordagem do Ciclo de Políticas agregando mais dois contextos a sua proposta teórica. Desse modo, o autor classifica subjetivamente, como complemento o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

---

<sup>7</sup> No original: the key point is that policy is not simply received and implemented within this arena, but is subject to interpretation and then 'recreated'.

<sup>8</sup> No original: cannot control the meaning of their texts. Parts of texts will be rejected, selected, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Also, again, interpretation is a matter of struggle. Different interpretations will be in dispute as they relate to different interests.

O quarto contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas, dos resultados (efeitos) tem como objetivo preocupar-se com as “questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas são analisadas em termos de impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes” (BALL, 1994, p. 26, tradução nossa).<sup>9</sup>

Os respectivos efeitos presentes no contexto dos resultados, podem ser classificados em duas categorias, sejam eles gerais e específicos. Nesse sentido, Ball (1994) ao distinguir as especificidades dos efeitos gerais das políticas, menciona que estas:

[...] tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos específicos de respostas (dentro da prática) são relacionados juntos. Uma negligência geral é mais comum em estudos de foco único, que recebem uma alteração ou um texto de política e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados dessa maneira, os efeitos específicos de uma política podem ser limitados, mas os efeitos gerais de conjunto de políticas de diferentes tipos podem ser diferentes (BALL, 1994, p. 26, tradução nossa).<sup>10</sup>

Desse modo, Ball (1994) sugere a análise de uma política que envolva o exame dessas duas esferas, resultantes das interfaces da política local, em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

Em conclusão, o último contexto, da estratégia política envolve a “identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que podem enfrentar mais eficazmente desigualdades” (BALL, 1994, p. 26, tradução nossa).<sup>11</sup>

Outrossim, no contexto da estratégia política, é de extrema relevância que se tenha o dever ético com o tema a ser analisado, visto que um “aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (MAINARDES, 2006, p. 60).

Ao mencionar sobre os preceitos de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006) compreendo que a Abordagem do Ciclo de Políticas foi uma pertinente escolha para integrar o referencial teórico desta pesquisa, tendo em vista tratar de uma proposta que concerne sobre as fases de uma política em âmbito educacional. Um ponto relevante se dá por meio de uma teoria que abrange os micro e macro contextos, o que possibilita compreender as dificuldades reproduzidas pela política investigada.

<sup>9</sup> No original: issues of justice, equality and individual freedom. Policies are analysed in terms of their impact upon and interactions with existing inequalities and forms of injustice.

<sup>10</sup> No original: [...] become evident when specific aspects of the change and specific sets of responses (within the practice) are linked together. General neglect is more common in single-focus studies, which receive a policy change or text and attempt to determine its impact on practice. Taken in this way, the specific effects of a policy may be limited, but the overall effects of a set of policies of different types may be different.

<sup>11</sup> No original: identification of a set of political and social activities that can most effectively address inequalities.

Outro aspecto considerável é que a Abordagem Ciclo de Políticas estabelece um norteamento para o profissional que atua no campo da prática, reforçando que este também possui autoria ao recriar políticas educacionais, sendo um importante agente no âmbito escolar e jurídico.

Nesse sentido, a referida teoria concebe o entendimento da política em constante mudança, na qual os participantes tornam-se peças fundamentais para a efetivação desses processos, no que refere-se às arenas políticas, jogos políticos e não meros coadjuvantes de normas estabelecidas por gestores públicos.

### 3.5 O JOGO DE ESCALAS

Como parte importante deste capítulo, referencio as propostas de Revel (1998), DeNora (2003) e Brandão (2008). Para ratificar sobre a temática na qual apresento como pesquisa, compreendo mencionar os referidos teóricos no que acredito ser importante destacar sobre o jogo de escalas.

Nesse sentido, entendo ser pertinente trazer inicialmente as contribuições de Revel (1998). Em sua obra, o autor descreve aspectos relacionados aos fenômenos sociais, particularmente representados pela micro e macro-análise.

Para Revel (1998) o caráter extremamente “empírico da abordagem explica que mal exista um texto fundador, um mapa teórico da micro-história. É que ela não constitui um corpo de proposições unificadas, nem uma escola, menos ainda uma disciplina autônoma, como muitas vezes se quis crer” (REVEL, 1998, p. 16).

Ainda assim, o autor compreende que “a micro-história nasceu como uma reação, como uma tomada de posição frente a um certo estado da história social, da qual ela sugere reformular concepções, exigências e procedimentos” (REVEL, 1998, p. 16).

Ao trazer estes pressupostos, compreendo elencar que esta abordagem traz entrelaçamentos ao propósito e realidade do estudo no qual realizo, neste caso, caracterizado pela inserção da música na escola e, no papel de pesquisador, estar neste valoroso processo de elaboração de argumentações e escrita.

Segundo Revel (1998) a abordagem micro-histórica se propõe a “enriquecer a análise social tomando suas variáveis mais numerosas, mais complexas e também mais móveis. Mas esse individualismo metodológico tem limites, já que é de um conjunto social - ou melhor, de uma experiência coletiva” (REVEL, 1998, p. 23).

Desta forma, entendo que a micro-história possa contribuir na construção de propostas

no que procura-se reconfigurar esses processos a partir de novas perspectivas sobre a história social. Ao argumentar sobre a micro história, Revel (1998, p. 84) propôs conceitos atribuindo maneiras de trabalhar, neste caso, “as estruturas necessárias para desenvolver as pesquisas coletivas seriais que permitiriam preencher seu programa explicam ao mesmo tempo o método de trabalho e suas primeiras características”.

Suas justificativas epistemológicas a respeito da micro história estabelecem forte impressão ao que se produz como modelo macro analítico. Ao tratar esses aspectos o autor descreve:

De um lado, os micro-historiadores pretendem se introduzir nos interstícios da análise serial e chegar até o “vivido” e a experiência individual inacessíveis aos estudos agregados. De outro lado, ela pretende, inicialmente, trazer aos problemas de validação da análise respostas da mesma natureza daquelas que a história quantitativa supostamente deveria encontrar no manejo dos números. (REVEL, 1998, p. 84).

Revel (1998) ao trazer a conotação dos termos micro e macro, compara as duas abordagens para, assim, estabelecer uma relação entre ambas. Ao caracterizar estes aspectos, o teórico descreve que a “abordagem microanalítica é vista como aquela que remete inevitavelmente a espaços e mecanismos sociais que se situam na escala da própria realidade” (REVEL, 1998, p. 121). Em uma escala mais ampla, o conceito macro “é percebido em compensação, como o nível da globalização, da genialidade” (REVEL, 1998, p. 121).

Baseado no jogo de escalas, novos estudos são produzidos tendo base nesta temática. Desta forma, trago para discussão os pressupostos de DeNora (2003) ao desenvolver estudos que abrangem as áreas da Musicologia e Sociologia, e assim, interligar as propostas dos referidos teóricos deste subitem.

Para o que este estudo objetiva, menciono neste referencial, que a Sociologia da Música possui perspectivas que se interligam por meio de valores associados à Música, bem como as propriedades relacionadas à ação social, emocional e a cognição. Ainda assim, a autora faz alusão ao fato da música ser vista como área distanciada de outros segmentos, em grande proporção e às preocupações com sua relevância, bem como ferramenta de sociabilização em espaço escolar.

Segundo DeNora (2003) a sociologia da educação vem mostrando-se atenta diante das demandas educacionais, especificamente, relacionadas ao sistema de ensino. Dentre estes fatores, o texto caracteriza os subcampos descritos em termos de focos duplos, sendo estes denominados pela sociologia macro e micro da educação. Desse modo, “o trabalho

macrossociológico na sociologia da educação trata de temas como as implicações ideológicas da política educacional [...]” (DENORA, 2003, p. 166, tradução nossa).<sup>12</sup>

O microtrabalho complementa esses estudos e informações, de forma convencedora, neste caso ao compreender como, “diariamente, as escolas cumprem as diversas funções que mais abordagens macro descrevem” (DENORA, 2003, p. 166, tradução nossa).<sup>13</sup>

Baseado nesses conceitos, entendo ser relevante associar a utilização dos preceitos de DeNora (2003) tendo em vista sua contribuição teórica agregar por meio de uma concepção ampla sobre a relação da estrutura social com a prática musical e ainda, no segmento educacional. Dessa maneira, compreendo a pertinência destes processos serem relacionados ao que entende-se relevante para os educadores musicais, para a efetivação da Educação Musical e sua representatividade nos currículos escolares.

DeNora (2003) reitera sobre a quebra de paradigma, no que concerne à Música, geralmente associada a algo distante das demais áreas, e sim na amplitude e inserção presente em diversas metodologias, sejam elas na Sociologia, Etnomusicologia, Antropologia e Psicologia.

Diante dessas concepções, integro a este subitem os preceitos de Brandão (2008) ao realizar uma pesquisa que teve como enfoque, estudar os processos de produção da qualidade de ensino em escolas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. A metodologia deste estudo consistiu em um *survey*, o qual teve como coleta dos dados a aplicação de três questionários, tendo como público-alvo pais, professores e alunos com o propósito de recolher informações mais precisas dos agentes envolvidos nesse estudo. Os resultados apresentados indicaram que as escolas em análise, produziam a imagem de qualidade de ensino “destacada anualmente pela mídia. Neste momento, já nos chamavam a atenção certas características diferenciais entre as instituições, que exigiriam para uma melhor compreensão um outro nível de abordagem” (BRANDÃO, 2008, p. 612).

A autora menciona que tais estratégias ofereceram meios de comparar as informações, tendo como base o material oriundo da observação do cotidiano escolar. Desse modo, as dimensões “materiais e simbólicas dos contextos educacionais compõem outras imagens sobre as redes de interações (verticais e horizontais) com que as escolas investigadas produzem a imagem de qualidade de ensino” (BRANDÃO, 2008, p. 612). À vista disso, Brandão (2008) apresenta a seguinte arguição:

---

<sup>12</sup> No original: macro-sociological work in the sociology of education deals with topics such as the ideological implications of education policy [...].

<sup>13</sup> No original: on a daily basis, schools achieve the various functions that more macro approaches describe.

Construímos assim outro *corpus* empírico com condições de esboçar conjuntos de valores e formas de desenvolvimento do currículo com que cada instituição desenvolve as “habilidades escolares”, que consolidam estilos e disposições cognitivas diferenciadas que operam como selos da escolaridade nas diferentes instituições. Estes selos são reconhecidos no mercado escolar e adquirem valores sociais e simbólicos distintos, que não são visíveis nas análises de desempenho escolar produzidas pelos *surveys* educacionais (BRANDÃO, 2008, p. 612).

Em suas argumentações, Brandão (2008) revela ter se orientado por um “ecletismo controlado que permitisse transitar pelas perspectivas delineadas pelo jogo de escalas e oferecesse condições de construir interpretações mais flexíveis e densas sobre a ação educativa das escolas” (BRANDÃO, 2008, p. 613).

Desta forma, a autora apresenta dois conceitos representados por uma “visão panorâmica das posições relativas das instituições no campo escolar e no espaço social” (BRANDÃO, 2008, p. 613), bem como uma “aproximação das lentes em condições de delinear com maior precisão as motivações e os movimentos dos agentes educativos nos tempos e espaços escolares” (BRANDÃO, 2008, p. 613).

Posterior a realização deste estudo, a autora finaliza suas contribuições reforçando, através desta proposta, a pertinência em desvelar caminhos através de pesquisas que partam do contexto micro ao macrossocial. Assim, Brandão (2008), conclui que:

Somente operando com um permanente jogo de espelhos, que ofereça um conjunto de *flashes* descontínuos das escalas de observação, pode a Sociologia da Educação enfrentar o desafio de compreender as relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares para quiçá traçar estratégias mais adequadas ao projeto de qualidade de ensino com equidade social (BRANDÃO, 2008, p. 616-617).

À vista desses pressupostos, justifica-se a pertinência em mencionar estes referidos teóricos no que diz respeito à abertura desses processos no campo das análises educacionais, bem como tornar essas investigações mais profusas e reflexivas. Após a apresentação dos referenciais teóricos que fundamentam a análise dos dados desta pesquisa, e que serão transversalizados aos dados no capítulo Resultados e Análise dos Dados, passo a discorrer sobre os fundamentos metodológicos.

## 4 METODOLOGIA

O caminho metodológico trilhado num processo investigativo representa um dos aspectos fundantes que orienta o ato de pesquisar. Assim, conforme Demo (2006), a pesquisa como princípio educativo e científico:

[...] faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 2006, p. 42-43).

Por meio desta pesquisa objetivou-se conhecer de que forma o ensino de Música está situado nos documentos orientadores das redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, e se inserido, de que forma ocorreram esses processos os quais preconizam as práticas educativas enquanto proposta. Outro aspecto, conceitua-se em considerar as contribuições dos CMEs para a inserção da Música nestas redes de ensino.

A metodologia desta pesquisa, pressupõe a utilização da abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; OLIVEIRA, 1997; LAVILLE; DIONE, 1999), através do método de pesquisa documental (GIL, 2002, 2008; CELLARD, 2008), tendo como base os sistemas municipais de ensino citados. A técnica para a coleta dos dados foi obtida através de coleta de documentos (LÜDKE; MENGA, 2013). A análise dos dados teve base na análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

### 4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Menciono que a presente dissertação ocorreu por intermédio da abordagem qualitativa e, a partir dela, realizou-se os processos necessários para a interpretação dos dados obtidos. Partindo deste pressuposto, decidi balizar-me por mecanismos fundamentados a partir das concepções de Triviños (1987), Oliveira (1997), Laville e Dione (2008).

No Brasil, as abordagens das pesquisas qualitativas em ciências humanas e em educação “configuram-se, como enfoque metodológico, a partir da década de 1970, devido às concepções epistemológicas interpretarem a realidade de forma distorcida nas suas metodologias” (ZANETTE, 2017, p. 154). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa vem

ganhando representatividade em diversos estudos acadêmicos. Áreas como Saúde e Ciências Sociais têm-se valido desta importante ferramenta.

Optei pela abordagem qualitativa nesta pesquisa que propus, com o intuito de compreender os componentes legais disponíveis. Partindo desta análise, procurei estabelecer parâmetros concisos para a elaboração e encaminhamento de um parecer aos gestores responsáveis pela educação nos municípios participantes desta proposta.

Para conceituar este método, utilizei a definição dos teóricos que especificam a abordagem qualitativa como introdutória em uma classificação de elementos. Antes de sintetizar a uma “simples frequência todos aqueles reunidos sob uma mesma rubrica como se fossem equivalentes, o pesquisador detem-se em suas peculiaridades, nas nuances que aí se expressam, do mesmo modo que nas relações entre as unidades de sentido assim construídas” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 224-225).

A abordagem em questão caracteriza-se por interpretar conceitos estabelecidos a partir de um contexto ou situação específica, sem buscar índices quantitativos e sim em difundir resultados que apontem caminhos para solucionar possíveis lacunas através do que está sendo analisado.

Segundo Triviños (1987) a pesquisa qualitativa se dá pelo reconhecimento de que sua constituição é parte de “dois traços fundamentais. Por um lado, sua tendência definida de natureza desreificadora dos fenômenos do conhecimento e do ser humano; e, por outro, nega a neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa desenvolve-se voltada à compreensão efetiva da realidade em sua processualidade. No caso desta pesquisa, busquei objetivar a partir da coleta de documentos das escolas municipais, secretarias municipais de educação e cultura (SMEC) e dos conselhos municipais de educação (CME), dados necessários com o objetivo de investigar e analisar a presença da Música nas referidas redes de ensino.

Para Oliveira (1997) o pesquisador ao estar utilizando este modelo de pesquisa, entende que a abordagem qualitativa:

[...] nos leva, entretanto, a uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, para efeito da apresentação de resenhas, ou seja, descrever pormenorizada ou relatar minuciosamente o que os diferentes autores ou especialistas escrevem sobre o assunto e, a partir daí, estabelecer uma série de correlações para, ao final, darmos nosso ponto de vista conclusivo (OLIVEIRA, 1997, p. 117).

Posterior a esta etapa de análise, busquei conhecer por meio de documentos variados, de que forma o ensino de Música ocorre nas redes educacionais investigadas e possivelmente

detectar particularidades específicas.

De acordo com os resultados obtidos, o propósito consistiu em fomentar encontros voltados com gestores públicos para apresentar os resultados, apontamentos, contribuições possíveis e não havendo o ensino de Música inserido em sua grade curricular, manifestar o interesse em dar segmento para legitimar o processo de criação de proposta de lei às câmaras municipais de vereadores de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS.

As imagens a seguir, ilustram esta importante etapa da pesquisa e a realização das reuniões acerca do tema.

Imagem 1: Reunião Poder Executivo e Legislativo de Tramandaí/RS



Fonte: Autor (2022).

Imagem 2: Reunião Poder Executivo e Legislativo de Cidreira/RS



Fonte: Autor (2022).

Imagem 3: Reunião Poder Executivo e Legislativo de Balneário Pinhal/RS



Fonte: Autor (2022).

## 4.2 MÉTODO DE PESQUISA DOCUMENTAL

Este tópico caracteriza-se por ter utilizado preceitos que auxiliaram no tratamento dos materiais em análise. Ao estabelecer meu caminho metodológico, menciono que enquanto procedimentos de pesquisa, baseei-me na pesquisa documental proposta por Gil (2002, 2008) e nos princípios de Cellard (2008).

Para elucidar a relevância desta ferramenta, referencio Cellard (2008) que através de suas contribuições conceitua o documento textual como uma ferramenta fundamental que, representada por seus registros, norteiam direitos e ações. Ainda assim, enfatiza que tais produções escritas, tem como enfoque instituir dados importantes para o pesquisador em sua investigação. Diante dessa concepção, o autor considera que o documento:

[...] é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Através deste método, procurei desvelar as possíveis ambiguidades, falta de clareza e informações que possam ocasionar dificuldades e entraves, vindo a contribuir na efetivação dos questionamentos deste estudo.

Por meio desta pesquisa objetivou-se conhecer de que forma o ensino de Música está situado nos documentos orientadores das redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, e se inserido, de que forma ocorreram esses processos os

quais preconizam as práticas educativas enquanto proposta. Outro aspecto, conceitua-se em considerar as contribuições dos CMEs para a inserção da Música nestas redes de ensino.

Nessa perspectiva, Gil (2002), define que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Cabe ressaltar que o estudioso citado, ao pressupor a leitura destes materiais, classifica a procedência e o estilo destes documentos, assim intitulados como de primeira mão, ou seja, que de fato não receberam tratamento analítico, categorizados por arquivos de órgãos públicos, instituições privadas, associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos.

Ainda assim, denomina os documentos de segunda mão que de certo modo já receberam análise, sendo assim representados por relatórios de pesquisa, relatórios empresariais, tabelas estatísticas, etc.

Partindo das características anteriores e, após consentimento dos gestores municipais participantes desta proposta, iniciei o levantamento destes registros normativos e administrativos, tendo como base os materiais apresentados pelas respectivas secretarias e conselhos de educação, das cidades participantes.

Corroborando a análise, Gil (2008, p. 147) refere-se aos levantamentos em órgãos públicos, explicando que, “a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais”.

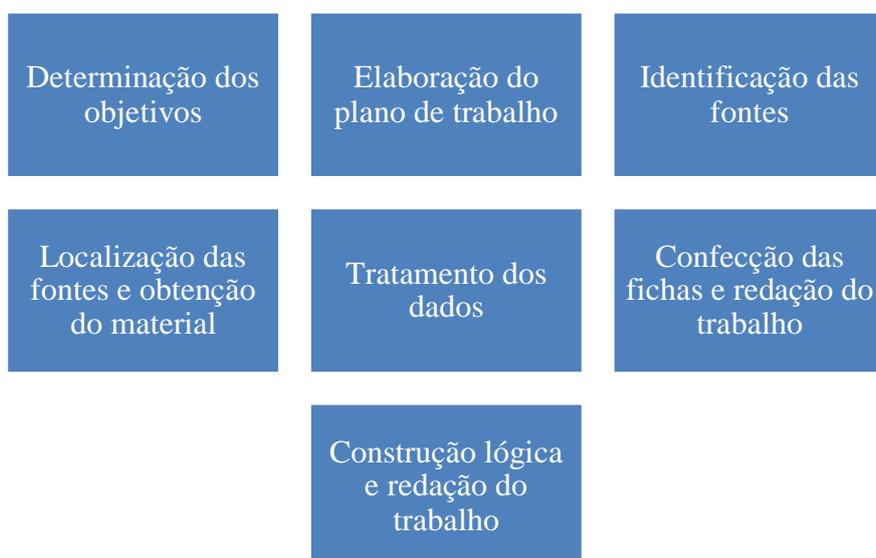
Após a caracterização do material selecionado, em um segundo momento, tive como base documentos oficiais, envolvendo o cotidiano das escolas municipais que se enquadram nas modalidades educacionais que compreendem a educação infantil, ensino fundamental, EJA e/ou NEJA.

Em concordância com os gestores das cidades em análise, estes demonstraram o interesse em contemplar como público-alvo para esta pesquisa, os anos iniciais do ensino fundamental, compreendidos do 1º ao 5º ano.

Para auxiliar neste processo do desenvolvimento da pesquisa, Gil (2002) tanto nas propostas baseadas em documentos quanto na interpretação de dados, descreve a pesquisa documental em fases.

A ilustração a seguir, foi desenvolvida a partir da compreensão obtida pelo pesquisador em relação à concepção deste teórico:

Ilustração 7: Fases da pesquisa documental com base em Gil



Fonte: Autor (2023).

De acordo com Gil (2002) a determinação dos objetivos à obtenção do material na pesquisa documental, constitui objetivos mais específicos comparada a outros métodos de pesquisa, apresentando teste de hipóteses. O tratamento dos dados caracteriza-se por documentos que não receberam nenhum tratamento analítico.

Nas pesquisas documentais, constantemente, utilizam-se a confecção de fichas e redação do trabalho que atualmente são representadas por tabelas gráficas que decorrem à redação do trabalho de modo parecido com ao da pesquisa bibliográfica.

Intitulada de construção lógica e redação do trabalho esta etapa utiliza o processamento eletrônico, representados em tabelas gráficas, permitindo hipóteses estatísticas e posteriormente apresentar solidez para a redação dos resultados.

Baseada nesta estrutura, utilizei extratos descritos que serviram de auxílio e que com certeza deram consistência para a definição das estratégias adotadas e apontamentos possíveis.

#### 4.3 TÉCNICA PARA A COLETA DOS DADOS

A coleta de documentos caracteriza-se por representar uma relevante etapa da pesquisa documental. Consiste em adotar métodos específicos a partir do contexto a ser realizado o estudo e da procedência do material escrito que sejam pertinentes para responder aos questionamentos desta análise.

Optei por este tipo de coleta, pelo fato de esta dissertação basear-se diretamente na realidade de estudo em municípios, no âmbito público, assim constituído de documentos indicativos que deram a sustentação necessária para analisar os materiais, bem como, obter os possíveis resultados.

Para consolidar este processo, tornou-se fundamental ter livre acesso às documentações existentes, bem como, de todas as fontes necessárias para a efetivação concisa dos resultados. Este tipo de coleta teve como intuito detectar possíveis inconsistências na estrutura destes dados para assim, contribuir com possíveis resultados.

Nesse sentido, “a coleta documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; MENGA, 2013, p. 44-45).

Diferente de outras formas de coleta de dados, a de natureza documental torna-se objetiva por tratar-se diretamente do período e dedicação por parte do pesquisador em definir e classificar os elementos mais importantes a serem caracterizados.

De acordo com Lüdke e Menga (2013) as documentações tornam-se uma ferramenta valiosa de onde podem ser colhidas evidências que fundamentem:

[...] afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; MENGA, 2013, p. 45).

Tendo base nesses preceitos, utilizei enquanto instrumentos de coleta de informação, duas possibilidades de acesso aos documentos das repartições públicas de cada cidade. Desse modo, menciono que nos municípios de Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, os materiais foram fornecidos pelas mantenedoras educacionais por meio de documento físico e, para a realidade de Tramandaí/RS, obtive as respectivas documentações, por meio do *site* da Prefeitura Municipal de Tramandaí/RS, presentes no endereço eletrônico <http://www.tramandai.rs.gov.br/>.

As imagens, a seguir, ilustram os encontros realizados com os gestores das secretarias municipais de educação e cultura de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, bem como, representam uma importante etapa para o processo de coleta dos dados das respectivas cidades.

Imagem 4: Reunião Gestores SMEC-Tramandaí/RS



Fonte: Autor (2022).

Imagem 5: Reunião Gestores SMEC-Cidreira/RS



Fonte: Autor (2022).

Imagem 6: Reunião Gestores SMEC-Balneário Pinhal/RS



Fonte: Autor (2022).

Com este intuito, classifiquei estes dispositivos por meio de dados em duas instâncias, ou seja, relacionados aos documentos expedidos pelas SMECs, e também, exarados pelos CMEs das respectivas cidades. Desse modo, relaciono as documentações fornecidas pelas secretarias municipais de educação e cultura participantes desta pesquisa, as quais resultam no seguinte dispositivo.

Quadro 4: Documentações expedidas pelas secretarias municipais de educação

SMEC-Tramandaí/RS	Regimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental e NEJA, Referencial Municipal Comum Curricular (RMCC): Educação Infantil (Volume 1) e Ensino Fundamental (Volume 2), Cadernos RMCC Educação Infantil: Caderno Bebês RMCC Tramandaí - Educação Infantil, Caderno Crianças Bem Pequenas RMCC Tramandaí - Educação Infantil e Caderno Crianças Pequenas, RMCC Tramandaí - Educação Infantil, Cadernos RMCC Anos Iniciais: Caderno 1º ano RMCC Tramandaí, Caderno 2º ano RMCC Tramandaí, Caderno 3º ano RMCC Tramandaí, Caderno 4º ano RMCC Tramandaí, Caderno 5º ano RMCC Tramandaí, Caderno RMCC, Componente Curricular Arte: Caderno Arte RMCC Tramandaí e PPPs das escolas municipais
SMEC-Cidreira/RS	Regimento Escolar Municipal: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Educação Infantil e Ensino Fundamental (RCM), Resolução de Funcionamento: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, Manual de Práticas da Educação Inclusiva, Implantação do Atendimento Educacional Especializado e PPPs das escolas municipais
SMEC-Balneário Pinhal/RS	Regimento Escolar Padrão: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, Referencial Curricular Municipal de Balneário Pinhal da Educação Infantil e Ensino Fundamental (RCM), Plano de Estudos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, Matriz de Referência para Planejamento Aulas Presenciais e Não Presenciais, Grade Curricular do Ensino de Nove Anos e PPPs das escolas municipais

Fonte: secretarias municipais de educação e cultura (2023).

Em relação às secretarias municipais de educação, tive como referência os documentos que orientam o funcionamento dos sistemas municipais de ensino das cidades analisadas para este estudo. Neste caso, foram listados todos os materiais que apresentam relação com a educação, compreendidos desde a educação infantil, ensino fundamental e EJA e/ou NEJA.

Ainda assim, relacionei a esta instância, os PPPs das escolas municipais e tendo em vista, estes documentos terem sido disponibilizados pelas equipes pedagógicas das respectivas SMECs, não foi preciso dirigir-me às escolas destas redes de ensino para o recolhimento destes materiais.

O próximo quadro relaciona-se às documentações emitidas pelos conselhos municipais de educação.

Quadro 5: Documentações exaradas pelos conselhos municipais de educação

Conselho Municipal de Educação de Tramandaí/RS (CME)	Leis, Resoluções, Indicações, Orientações e Pareceres
Conselho Municipal de Educação de Cidreira/RS (CME)	Leis, Ofícios, Resoluções, Decretos e Pareceres
Conselho Municipal de Educação de Balneário Pinhal/RS (CONMED)	Resoluções

Fonte: conselhos municipais de educação (2023).

Nesta instância, após coleta de documentos exarados pelo Conselho Municipal de Educação de Tramandaí/Rio Grande do Sul (CME-Tramandaí/RS) e o Conselho Municipal de Educação de Cidreira/Rio Grande do Sul (CME-Cidreira/RS), observou-se que as documentações apresentadas possuem certa parença quanto à procedência dos documentos. A diferença ficou com o Conselho Municipal de Educação de Balneário Pinhal/Rio Grande do Sul (CONMED-Balneário Pinhal/RS), que foram encontradas apenas resoluções.

Juntamente aos documentos normativos escolares, buscou-se investigar se existem textos políticos que manifestem tratativas da inserção da Música nestes sistemas de ensino, tendo iniciativa de cada SMEC e da consonância e trâmites junto ao CME das cidades participantes destas investigações.

Ao compor o banco de dados constituído por estes documentos, inteirei-me da atual situação para assim elencar as possíveis observações. Para embasar minhas palavras, Lüdke e Menga (2013) definem que, após organização dos dados, num processo de “inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LÜDKE; MENGA, 2013, p. 50).

Conforme Lüdke e Menga (2013, p. 50) esse grupamento de categorias, poderá ser “modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse”.

De acordo com as argumentações destes autores e dentro do material disposto, coletou-se o máximo de informações e registros que venham ao encontro da minha investigação e assim, gerar subsídios para finalizar o caminho metodológico deste estudo.

#### 4.4 TÉCNICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Fundamentado na conceituação de Bardin (2006) utilizei como base a análise de conteúdo, que consiste em uma série de métodos com o enfoque de desvendar a ambiguidade e os fatores que demarcaram tais situações, vindo a contribuir com a interpretação dos materiais coletados.

Nessa perspectiva, os instrumentos textuais tornam-se mais presentes na análise de conteúdo, tratando-se da investigação dos instrumentos da pesquisa. De acordo com a autora, essa proposta justifica-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

À vista disso, o entendimento acerca da análise de conteúdo de Bardin (2006, p. 40-41) indica uma certa consonância que “reside nesta articulação entre: - a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e - os fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente”.

Desse modo, o que se busca determinar na análise de conteúdo é “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 2006, p. 41).

Decidi balizar-me nesta técnica para a análise dos dados por apresentar de forma precisa e clara, mecanismos sistemáticos que propiciam o levantamento de informações, permitindo o exercício de inspeção e conclusão deste estudo. Nesse sentido, a análise de conteúdo constitui-se por meio da relação entre o referencial teórico e a estrutura dos documentos, ou seja, consiste no esclarecimento de dados relevantes que definem estas particularidades que foram inferidas.

Diante da proposta de Bardin (2006) entende-se que a análise utilizada nesta categoria parte do propósito de concluir o entendimento pertinente às disposições presentes nestes documentos e mediante os resultados apresentados, obter evidências quantitativas ou não.

Para elucidar sua teoria, Bardin (2006) classifica em diferentes etapas a análise de conteúdo em pesquisa qualitativa, assim representada por três fases. Estas etapas não são autônomas umas das outras, e sim, se articulam através de um processo dinâmico.

O esquema abaixo foi elaborado a partir do entendimento acerca da análise de conteúdo de Bardin.

Ilustração 8: Conceitos da organização da análise propostos por Bardin



Fonte: Autor (2023).

A primeira fase intitulada de pré-análise, consiste em uma etapa organizacional que se caracteriza por estruturar os conceitos iniciais a serem dispostos em um alicerce que dará embasamento para a análise desses dados. Esta etapa apresenta três caminhos assim representados pela “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2006, p. 95).

Essas ações se complementam no intuito de ordenar a pré-análise, que se constitui de subdivisões representadas pela leitura flutuante, pautadas em inteirar-se com as documentações e assim pontuar as principais características pertinentes ao texto. A escolha dos documentos que compõem esta análise pode ser estabelecida *a priori*.

Nesse sentido, descrevo que a referida seleção ocorreu a partir de leituras iniciais, através das legislações presentes na coleta dos dados. A partir de algumas análises, pude observar que alguns destes registros estavam associados ao que almejei como resultado para esta busca, e neste caso, separei-os de acordo com o gênero para em momento posterior, compreender suas semelhanças.

Bardin (2006, p. 96) menciona que após compor o universo destas documentações, por muitas vezes, torna-se “necessário proceder-se à *constituição de um corpus*. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Conforme a constituição deste *corpus*, detive como escolha para esta análise a regra da homogeneidade, ou seja, os documentos retidos “devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2006, p. 98).

Segundo a autora, formular hipóteses, consiste em “explicitar e precisar - e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direções de análise, que apesar de tudo funcionam no Processo” (BARDIN, 2006, p. 99). Desse modo, compreendo a relevância da formulação das hipóteses e dos objetivos, tratar-se do propósito de averiguar, confirmar ou invalidar, utilizando-se dos mecanismos da análise. O objetivo trata do resultado ou concepção geral dos resultados atingidos.

Com esse intuito, considerei todos os documentos que respondessem aos meus questionamentos de pesquisa, e, após avaliação e organização destes materiais, através da formulação destes requisitos e possibilidades, descartei os que não atendiam aos propósitos para esta investigação. Após o refinamento destes registros, grifei alguns aspectos presentes nesses conteúdos normativos, possibilitando identificar dados mais relevantes para serem discutidos.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores foram assim pautadas pela culminância de escolha destas produções. A preparação do material tratou-se de uma adequação e, casualmente, de edição. De acordo com o posicionamento de Bardin (2006) a respeito desta etapa, após escolher os índices “procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registo dos dados” (BARDIN, 2006, p. 100).

Ao mencionar sobre estes aspectos da pesquisa, entendo a pertinência de especificar os dados que mais se destacaram nestes documentos, para assim, elencar os dados pertinentes para a interpretação final, e por conseguinte, elaborar a organização do material. Através de categorizações previamente estabelecidas, compreendo que estas vieram auxiliar-me na edição e organização das transcrições através de questões anotadas em fichas, de modo que estivessem compiladas.

A exploração do material representa a segunda fase, que equivale a procura do material categorizado e o reconhecimento destas estruturas textuais (equivalentes aos fragmentos extraídos e validando-os como argumento base), bem como da contextualização e o significado presentes nestes documentos.

De acordo com a autora, esta fase, “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2006, p. 101). Ao corroborar estes pressupostos, entendo que este conceito equivale a uma fase relevante da análise de conteúdo, e dessa forma, os entendimentos necessários a respeito e/ou suas conclusões.

Após compreender os dados mais específicos a respeito destas análises, pude catalogar estas informações e iniciar a listagem destes materiais. No que concerne sobre às unidades de registro das documentações selecionadas, baseei-me nos contextos (unidades) que estivessem relacionados à presença da Música em espaço curricular e assim, associar estes dados de forma a apresentar os dados das três redes municipais de ensino participantes desta pesquisa.

Tendo base nos critérios estabelecidos por Bardin (2006) o processo de enumeração deste estudo, se estabeleceu através de diretrizes que de forma clara e concisa, apresentassem coerência e especificidade sobre o objetivo a ser investigado. De acordo com Bardin (2006) a classificação e a categorização são essenciais nesta fase. Na construção das categorias, apresentadas a seguir, detive-me ao critério da exclusividade, com o intuito de que um elemento não fosse classificado em mais de uma vez, na mesma rede escolar.

Dessa forma, apresento o quadro resultante desta investigação, a partir das RMEs analisadas para a realidade desta pesquisa.

Quadro 6: Documentos das SMECs acerca da análise de Bardin

SMEC-Tramandaí/RS	Regimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental e NEJA, Referencial Municipal Comum Curricular (RMCC): Educação Infantil (Volume 1) e Ensino Fundamental (Volume 2) e PPPs das escolas municipais
SMEC-Cidreira/RS	Regimento Escolar Municipal: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, Referencial Curricular Municipal (RCM): Educação Infantil e Ensino Fundamental e PPPs das escolas municipais
SMEC-Balneário Pinhal/RS	Regimento Escolar Padrão: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, Referencial Curricular Municipal (RCM): Educação Infantil e Ensino Fundamental, Grade Curricular do Ensino de Nove Anos e PPPs das escolas municipais

Fonte: secretarias municipais de educação (2023).

Em relação aos documentos dos CMEs de Tramandaí/RS e Balneário Pinhal/RS, não foram apontadas legislações específicas para estas cidades. No entanto, o município de Cidreira/RS possui uma resolução diretamente relacionada à temática desta dissertação,

representada pela Resolução CME-Cidreira n.º 2/2017, que dispõe sobre a obrigatoriedade e operacionalização do ensino de Música nos estabelecimentos da respectiva rede municipal de ensino.

Diante dessas investigações, corroboro em destacar os resultados obtidos por meio da segunda fase de Bardin (2006) a fim de tornar os diagnósticos significativos e válidos, o que propicia um melhor entendimento, para assim, concluir esta importante etapa da pesquisa.

A terceira fase chamada de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação é assim determinada pela síntese e ênfase das referências deste estudo, podendo ser representadas por “quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2006, p. 101).

Dessa maneira, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2006, p. 101).

Conforme as análises e conclusões apresentadas, buscou-se a compreensão dos dados, relacionando-os com os pressupostos apresentados na fundamentação teórica do trabalho. Com este intuito, apresento a relação das categorias elaboradas a partir dos documentos selecionados, juntamente com as respostas obtidas e argumentações a serem debatidas acerca da presença da Música de forma curricular, nas redes municipais de ensino participantes desta pesquisa.

Quadro 7: Categorias elaboradas a partir da análise de Bardin

1	Regimentos Escolares
2	PPPs das Escolas Municipais
3	Referenciais Curriculares
4	Documentações do CME
5	Professores das RMEs

Fonte: Autor (2023).

Posterior à classificação apresentada, entende-se que a análise de conteúdo sob a autoria de Bardin (2006) serviu como ferramenta valorosa de referência para auxiliar a conclusão deste capítulo, representado pela abordagem qualitativa. Cito, ainda, que por intermédio dos entendimentos obtidos, esperou-se apresentar resultados que trouxessem indicadores efetivos para o propósito e justificativa deste estudo.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo caracteriza-se por apresentar os dados obtidos por meio da análise de documentos coletados nas secretarias municipais de educação e cultura, conselhos municipais de educação e escolas municipais das redes de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS. Juntamente à apresentação dos dados, estes são transversalizados ao referencial teórico.

Com base nestes documentos, os quais encontram-se referidos no quadro 7, da Metodologia, os dados foram coletados, analisados e, deste modo, com base em Bardin (2006) foram categorizados, resultando cinco categorias, quais sejam Regimentos Escolares, PPPs das Escolas Municipais, Referenciais Curriculares, Documentos do CME e Professores das RMEs. Os resultados a serem apresentados estão descritos especificamente, conforme a realidade de cada RME.

A seguir, são apresentadas as categorias.

### 5.1 REGIMENTOS ESCOLARES

Este subitem tem como enfoque argumentar sobre a estrutura e o funcionamento das redes de ensino, inclusas nesta dissertação. Com esta intenção, menciono que os dados a serem apresentados, configuram todas as etapas da educação básica em âmbito municipal, compreendendo a educação infantil, ensino fundamental e EJA e/ou NEJA, como forma de ampliar o campo de análise de resultados, para assim, fornecer subsídios que possam auxiliar outras redes escolares.

A RME de Tramandaí/RS, acerca de seus Regimento Escolares (TRAMANDAÍ, 2020), sob a coordenação da SMEC-Tramandaí/RS e acompanhamento do CME-Tramandaí/RS, apresentam orientações em sintonia com a política educacional nacional, contemplando suas finalidades, objetivos, a organização do trabalho pedagógico, administrativo e os segmentos que compõem toda a comunidade escolar.

Em relação à Tabela n.º 2, presente nesta documentação (TRAMANDAÍ, 2020, p. 18), são apresentados os decretos de criação, alteração de denominação, CNPJ, e endereços das escolas municipais. A RME de Tramandaí/RS tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Tramandaí/RS através da SMEC–Tramandaí/RS, situada na Avenida da Igreja, n.º 346, Bairro Centro.

Quadro 8: Escolas de educação infantil da RME de Tramandaí/RS

Escola	Decreto de Criação	Decreto de Alteração de Denominação	CNPJ	Endereço
EMEI Peixinho Dourado	Nº 1979/1996	Nº 2001/1997, Nº 2158/1999	8771001/000-80	Rua Sidnei Ferri nº 1040, Bairro Indianópolis
EMEI Amor Perfeito	Nº 1092/1988	Nº 2158/1999	11422198/0001-18	Avenida Beira Rio nº 469, Bairro Barra
EMEI Criança Feliz	Nº 1847/1995	Nº 3286/2009	11.422.353.0001/02	Rua João Pessoa número 860, Bairro Centro Lagoa
EMEI Estrela do Mar	Nº 538/1981, Nº 555/1981	Nº 2158/1999	11.422.770/0001-49	Rua Vergueiros, 684, Bairro Zona Nova
EMEI Mundo Encantado	Nº 1854/1995	Nº 2158/1999	11.422.184/0001-2	Rua Osmani da Silva Barbosa, nº 170, Bairro Litoral
EMEI Sonho de Criança	Nº 2234/2000	Nº 2371/2001	12392002000152	Avenida Flores da Cunha, nº 4780, Bairro Zona Nova Sul
EMEI Rosa dos Ventos	Nº 30582/2013	-----	24.393.245/001-94	Rua Marechal Floriano Peixoto, 1179, Bairro Parque dos Presidentes

Fonte: <http://www.tramandai.rs.gov.br/> (2023).

Conforme consta no Art. 2º, o Regimento Escolar (TRAMADAÍ, 2020, p. 18) para a educação infantil, regulamenta que esta modalidade educacional divide-se em duas etapas, sendo “I. creche que visa o atendimento de crianças com idade entre 0 a 3 anos, de matrícula facultativa dos pais; II. pré-escola para crianças de 4 e 5 anos”. Em vista disso, o Art. 6º traz como dado sobre os objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e neste caso, sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, sejam “a) Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); b) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses); c) Crianças pequenas (4 anos à 5 anos e 11 meses)” (TRAMADAÍ, 2020, p. 20).

No Art. 7º estes grupos correspondem às possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (TRAMANDAÍ, 2020, p. 21).

As propostas pedagógicas para o desenvolvimento das aprendizagens são organizadas por meio de cinco campos de experiências, intitulados “a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações” (TRAMANDAÍ, 2020, p. 21-22).

O Regimento Escolar do ensino fundamental da RME de Tramandaí/RS em sua estrutura, orienta o trabalho a ser desenvolvido nas instituições que compõem sua rede

escolar. O presente documento legal, destina-se a “normatização do funcionamento administrativo e pedagógico, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e do Referencial Municipal Comum Curricular (RMCC)” (TRAMANDAÍ, 2022, p. 7).

Fundamentado na legislação vigente, o referido regimento constitui-se em estabelecer diretrizes para a elaboração do PPP e da proposta pedagógica a ser construído pelos membros da comunidade escolar. A partir do que este regimento descreve, as escolas pertencentes a este sistema de ensino são apresentadas de acordo com dados característicos para cada realidade. O quadro a seguir, descreve todas as informações das escolas de ensino fundamental (TRAMANDAÍ, 2022, p. 18).

Quadro 9: Escolas de ensino fundamental da RME de Tramandaí/RS

Escola	Decreto de Criação	Decreto de Alteração de Denominação	CNPJ	Endereço
EMEF Cândido Osório da Rosa	Nº 170/1974	Nº 2158/1999	94.436.490/0001-17	Rua Deoclécio Bastos, s.n., Bairro Centro
EMEF Dom Pedro I	Nº 170/1974	Nº 2158/1999	01.780.288/0001-27	Avenida João de Magalhães, nº 2084, Bairro Parque dos Presidentes
EMEF Erineo Scopel Rapaki	Nº 11540/92	Nº 2158/99	43172520 (INEP)	Avenida Senador Alberto Pasqualini, nº 780, Bairro São Francisco II
EMEF São Francisco de Assis	Nº 883/1986	Nº 215/1999	43156568 (INEP)	Avenida Emancipação, nº 2801, Bairro São Francisco I
EMEF Thomaz José Osório Luiz	Nº 170/1974	Nº 2158/1999	93593887\ 0001-50	Avenida Fernandes Bastos, nº 4645, Bairro Indianópolis
EMEF Indianópolis	Nº 1842/1995	Nº 2158/99	01894414/000174	Rua Otávio Rodolfo dos Santos, nº 865, Bairro Indianópolis
EMEF General Luiz Dêntice	Nº 170/1974	-----	01.127.454/0001-90	Rua Pernambuco, n ° 1008, Bairro São José
EMEF Jorge Enéas Sperb	Nº 170/1974	Nº 2158/1999	01.377776/0001-98	Rua dos Cravos, nº 668, Bairro Jardim Atlântico
EMEF Luiz Manoel da Silveira	Nº 170/1974	Nº 2158/1989	13.517.394/0001-00	Estrada Municipal da Estância Velha, nº 10665, Bairro Estância
EMEF Marechal Castelo Branco	Nº 001/1971	Nº 042/1972	94436516/0001-27	Rua Saldanha da Gama, nº 1630, Bairro Tiroleza
EMEF Nossa Senhora das Dores	Nº 0314/1977	Nº 2158/1999	94.436.243/0001-10	Rua Antônio Fernandes da Costa, nº 1622, Bairro Zona Nova Sul
Núcleo de Educação para Jovens e Adultos (NEJA)	Nº 883/1986	Nº 215/1999	43156568 (INEP)	Avenida Emancipação, nº 2801, Bairro São Francisco I

Fonte: <http://www.tramandai.rs.gov.br/> (2023).

Para o Regimento Escolar do NEJA em específico, inclui-se a normatização da oferta na EMEF São Francisco de Assis a fim de possibilitar a inclusão desta modalidade no período noturno em Tramandaí/RS. Tal regulamentação atende as normas da Resolução CNE/CEB n.º 01/2021 (BRASIL, 2021) que institui as novas diretrizes operacionais para a EJA, com a matriz de referência do currículo alinhada à “Política Nacional de Alfabetização, assim como a duração dos cursos, idade mínima para ingresso e qualificação profissional inicial” (TRAMANDAÍ, 2022, p. 17).

Desse modo, esta modalidade de ensino agente de construção do conhecimento, caracteriza-se por ser um espaço em que jovens e adultos possam resgatar um novo modelo de aprendizagem pelo tempo diferenciado na conclusão do ensino fundamental. Assim, é necessário que o quadro docente do NEJA em Tramandaí/RS, se organize para compreender o perfil dos educandos, jovens e adultos, objetivando captar a diversidade de idades, de socialização, de vivências do trabalho, da família e da cultura.

Os Regimentos Escolares da RME de Cidreira/RS, em suas disposições, buscam a formação dos sujeitos para sua integralidade (CIDREIRA, 2019). À vista disso, a estrutura desta rede educacional entende como currículo para a educação infantil, o desenvolvimento de habilidades para uma educação integral.

Nesse sentido, a construção do currículo para esta modalidade educacional, organiza as aprendizagens em turmas de “creche (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) em campos de experiência conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular” (CIDREIRA, 2019, p. 6). Dessa maneira, os detalhamentos sobre cada entendimento, se dão a partir do “O eu, o Outro e Nós (EO); Corpos, Gestos e Movimentos (CG); Traços, Sons, Cores e Formas (TS); Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF); Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (CIDREIRA, 2019, p. 6).

A RME de Cidreira/RS tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Cidreira/RS através da SMEC–Cidreira/RS, situada na Rua Osvaldo Aranha, n.º 3436, Bairro Centro. O próximo quadro, descreve as escolas de educação infantil desta rede educacional.

Quadro 10: Escolas de educação infantil da RME de Cidreira/RS

Escola	Decreto de Criação	Decreto de Alteração de Denominação	CNPJ	Endereço
EMEI Vovó Jura	Nº 054/2000	Nº 1211/2004	11.807.597/0001-05	Rua 131, nº 811, Bairro Chico Mendes

EMEI Tio Moisés	Nº 054/2000	Nº 862/2000	11.807.255/0001-87	Rua Begônia, nº 94, Bairro Costa Do Sol
EMEI Tio Silvio	Nº 054/2000	Nº 862/2000	11.807.291/0001-40	Rua Jorge Moises Gil De Miranda, nº 2976, Bairro Centro
EMEI Tio Jorge Calderon	Nº 1676/2009	-----	43006329 (INEP)	Avenida Alfredo Pedro Da Silva, nº 4672, Bairro Parque Dos Pinos

Fonte: SMEC-Cidreira/RS (2023).

Neste regimento, cabe ressaltar que o PPP estabelece “a linha de trabalho, sendo elaborado de forma participativa pela comunidade escolar” (CIDREIRA, 2019, p. 9). Outro fator presente neste regimento descreve que no PPP também se define “toda a estrutura física, filosófica e administrativa da Instituição, detalhadamente explicitada, visando a atender as normas legais vigentes e o pleno funcionamento da mesma” (CIDREIRA, 2019, p. 9).

O Regimento Escolar para o ensino fundamental e EJA, representados pelo mesmo documento, tem como objetivo a compreensão do ambiente “natural e social, do sistema político, da tecnologia e do mundo do trabalho, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade” (CIDREIRA, 2019, p. 5).

O quadro abaixo, apresenta as escolas de ensino fundamental da RME de Cidreira/RS.

Quadro 11: Escolas de ensino fundamental da RME de Cidreira/RS

Escola	Decreto de Criação	Decreto de Alteração de Denominação	CNPJ	Endereço
EMEF Marcílio Dias	Nº 22/1968	Nº 862/2000	01.885694/0001-54	Rua Manoel Braz De Lima, nº 1241, Bairro Nazaré
EMEF Ildo Meneghetti	Nº 472/1980	Nº 862/2000	01.885.695/0001-07	Avenida Mostardeiros, s/nº, Bairro Ildo Meneghetti
EMEF Francisco Mendes	Nº 889/2000	-----	05.914.263/0001-20	Avenida Q, Esquina Rua 13, nº 810, Bairro Chico Mendes
EMEF Alfredo Pedro da Silva	Nº 13/1994	Nº 862/2000	04.626.124/0001-38	Avenida Alfredo Pedro Da Silva, nº 4891, Bairro Parque Dos Pinos
Centro de Atendimento Educacional Especializado	Nº 1279/2005	-----	90.256.686/0001-79	Rua Getúlio Vargas, nº 2554, Bairro Centro

Fonte: SMEC-Cidreira/RS (2023).

O regime de matrícula para o EJA ocorre de forma semestral. A proposta pedagógica está estruturada por totalidades, de T1 a T6. O sistema de nivelamento dos alunos no perfil EJA para a RME de Cidreira/RS, ocorre através da realização de provas de classificação.

Os Regimentos escolares da RME de Balneário Pinhal/RS têm por objetivos buscar garantir um “atendimento de qualidade, bem como oportunizar a educação e o cuidado das crianças de forma integrada, desenvolvendo a autoestima, a dignidade, a autonomia, a confiança em si mesmo e o desejo de aprender” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 4).

A educação infantil nesta particularidade assume o compromisso de realizar uma ação educativa, entendendo a criança:

[...] como ser social que tem direito à educação como elemento essencial para sua realização como ser humano e para o exercício da cidadania, estabelece como meta, contribuir para a formação de indivíduos críticos, criativos, capazes de se apropriarem criticamente de conhecimentos historicamente produzidos (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 5).

As escolas municipais da RME de Balneário Pinhal/RS, têm como mantenedora a Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal/RS através da SMEC–Balneário Pinhal/RS, situada na Avenida João Guimarães Chiden, n.º 450, Bairro Centro. O quadro a seguir, descreve o quantitativo das escolas de educação infantil.

Quadro 12: Escolas de educação infantil da RME de Balneário Pinhal/RS

Escola	Decreto de Criação	Decreto de Alteração de Denominação	CNPJ	Endereço
EMEI As Abelhinhas	Nº 227/2012	-----	12.437.774/0001-63	Av. das Indústrias, nº: 120, Bairro Distrito do Túnel Verde
EMEI Estrelinha do Mar	Nº 208/2000	Nº 208/2000	12.208.212/0001-58	Avenida Luciana De Abreu, nº900, Bairro Distrito de Magistério
EMEI Peixinho Dourado	Nº 074/1988	-----	01.891.705/0001-09	Rua João Guimarães Chiden, nº 236, Bairro Centro
EMEI Golfinho do Mar	Nº 006/2012	-----	18.380.118/0001-58	Rua José Orlando de Freitas, nº 112, Bairro Centro

Fonte: SMEC-Balneário Pinhal/RS (2023).

A educação infantil em Balneário Pinhal/RS, contempla os segmentos e faixas etárias classificados como berçário, maternal e pré-escola. Desse modo, o público atendido é constituído por bebês de zero a 1 ano e seis meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e por fim, crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Como base legal, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização através de campos de experiência, desenvolvendo a expressão e estimulação por novos saberes. Diante destes pressupostos, registram-se através destes campos de experiência, a saber: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 22).

Acerca do Regimento Escolar do ensino fundamental da RME de Balneário Pinhal/RS, o referido documento tem como objetivo:

Desenvolver a capacidade de aprender a aprender, possibilitando à livre expressão, o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação de atitudes e valores necessários para a vida cidadã, o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo, bem como a utilização das diferentes linguagens para produzir, criar e reconstruir o conhecimento de forma significativa a partir de suas experiências e saberes sociais (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 5).

A partir do que orienta a BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental da RME de Balneário Pinhal/RS, o referencial norteador desta modalidade educacional centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades associados à concepção de uma metodologia interdisciplinar, que “valoriza o protagonismo do sujeito aluno e visão do professor como mediador de todas as relações que se estabelecem nos espaços formais e informais de aprendizagem” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 5).

Conforme versa neste regimento, são apresentadas as escolas pertencentes a RME de Balneário Pinhal/RS, de acordo com dados característicos destas instituições.

Quadro 13: Escolas de ensino fundamental da RME de Balneário Pinhal/RS

Escola	Decreto de Criação	Decreto de Alteração de Denominação	CNPJ	Endereço
EMEF Calil Miguel Allem	Nº 973/1987	Nº 20154/1987	01.887.493/0001-96	Rua Dilcemar Nascimento Pinheiro, nº 138, Bairro Centro

EMEF Luiz de Oliveira	Nº 170/1974	Nº 611/1993	01.885.665/0001-92	Rua São Jerônimo, 848, Bairro Distrito de Magistério
EMEF José Antônio da Silva	Nº 264/1992	Nº 04/1994	01.891.871/0001-05	Rua Calil Miguel Allem, nº 130, Bairro Centro
EMEF Barão de Santo Ângelo	Nº 387/1973	Nº 111/1974	01.887.491/0001-05	Avenida das Indústrias, nº 110, Bairro Distrito do Túnel Verde
EMEF Antônio Francisco Nunes	Nº 661/1983	Nº 8749/1984	11.366.199/0001-92	Rua Caxambu, nº 113, Bairro Pontal das Figueiras

Fonte: SMEC-Balneário Pinhal (2023).

Na EMEF Antônio Francisco Nunes consta a Classe Especial Multisseriada, do 1º ao 9º ano, “conforme artigo 23 da LDB (até 10 alunos- parecer 56/2006, processo CEED n.º 40/27.00/05.8), em caráter extraordinário” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 10). Nesta particularidade, a “redução do número de alunos por turma com deficiência, dar-se-á respeitando a legislação vigente” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 10).

O Regimento Escolar do EJA na RME de Balneário Pinhal/RS, descreve que esta modalidade é oferecida com o objetivo de oportunizar para aqueles que não tiveram, na idade adequada, a escolaridade correspondente ao ensino fundamental. Nesse sentido, a modalidade EJA é desenvolvida através de uma metodologia diferenciada e tem como objetivos, oportunizar situações de aprendizagem de acordo com a realidade, com a experiência individual, “respeitando o tempo de aprendizado de cada aluno, visando o desenvolvimento integral de suas potencialidades, bem como o favorecimento de uma atitude crítica, dando a ele o direito de intervir na sociedade na qual ele está inserido” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 4).

Dessa maneira, outro resultado para a realidade do EJA, visa proporcionar situações para que o aluno possa ser “construtor de conhecimentos, interagindo com a natureza, o mundo social, tendo como fundamento o respeito da cultura e da liberdade do outro” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 5).

## 5.2 PPPs DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Ao analisar os PPPs das escolas municipais de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS e após o refinamento destes registros, observou-se que a maioria destas

instituições possui documentações com o período de vigência de 2019 a 2022, exceto para as escolas da RME de Cidreira/RS, que datam de 2014 a 2018.

Menciono que durante o recolhimento destes registros, obtive o PPP de todas as escolas participantes, e nesta particularidade, apresento os dados destas, de acordo com sua RME de forma específica. A partir das informações apresentadas, constata-se que poucas escolas mencionam aspectos musicais em seus documentos. Das 18 escolas investigadas na RME de Tramandaí/RS, apenas cinco, referem a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

O quadro a seguir, traz as escolas que mencionam a lei.

Quadro 14: PPPs da RME de Tramandaí/RS que mencionam a Lei n.º 11.769/2008

PPPs da RME de Tramandaí/RS que referem a Lei 11.769/2008	EMEF Cândido Osório da Rosa, EMEF São Francisco de Assis, EMEF Thomaz José Luiz Osório, EMEF Indianópolis e EMEF Marechal Castelo Branco
---	--

Fonte: Autor (2023).

Ao analisar estes dados, entende-se que, ainda, apesar da existência da lei, desde 2008, há dificuldades das redes de ensino inserirem efetivamente a legislação vigente. Corrobora o fato de a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016) existir e, inclusive, dispor sobre várias incumbências das escolas, secretarias, bem como conselhos de educação. Bowe, Ball e Gold (1992), a este respeito, apontam a existência de uma arena de disputas que, inclusive, se apresenta de forma posterior ao contexto do texto político, e assim, quando do embate existente no contexto da prática.

Outra análise pode ser feita a respeito do fato de estas cinco escolas referirem aspectos musicais. O que fez com que estas escolas inserissem estas menções e as demais 30 não contemplar estes saberes? Tendo base nos PPPs que se enquadram acerca da utilização desta lei, conclui-se que estes extratos são descritos de formas semelhantes em suas estruturas textuais. Nesse sentido, observa-se apenas a descrição de um parágrafo em cada um destes documentos. Os dados apresentados se dão acerca do ensino de Música nas escolas públicas, e por uniformidade, descrevem:

[...] Conforme Lei Federal nº 11.769/2008, torna-se obrigatório o ensino de música em toda a educação básica, tendo o educador que traçar em seus planos de trabalhos, atividades periódicas referentes à música, com intuito de inserir no cotidiano escolar dos estudantes (EMEF Cândido Osório da Rosa, 2020, p. 86).

Diante desse pressuposto, entende-se a obrigatoriedade da presença da Música nestas escolas, todavia, os quadros docentes dispõem de professores habilitados para ministrar tais conteúdos? De forma geral, constata-se nos PPPs desta rede de ensino que a Música está presente como unidade temática do componente curricular Arte, tendo base nas diretrizes presentes na BNCC (BRASIL, 2017).

Fundamentado nas normativas presentes para o processo educativo na RME de Tramandaí/RS, as escolas trazem a necessidade de viabilizá-las inserindo-as nos diferentes “contextos de aprendizagem a fim de formar cidadãos críticos, engajados, atuantes, reflexivos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de lutar para transformar o meio onde estão inseridos” (EMEF Erineo Scopel Rapaki, 2020, p. 8).

À vista disso, os dados encontrados nestes PPPs são representados por meio de sua organização curricular. Os elementos específicos acerca da Música, estão descritos nos Referenciais Curriculares da educação infantil e ensino fundamental, a serem mencionados no próximo subitem. Para a realidade das sete escolas de educação infantil, a RME de Tramandaí/RS, prima por assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desta modalidade educacional, que são o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e o conhecer-se.

Alinhado a BNCC (BRASIL, 2017), no campo de experiência, corpo, gestos e movimentos, a presença da Arte se dá “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (EMEI Sonho de Criança, 2019, p. 48-49).

Para o campo de experiência traços, sons, cores e formas, as diferentes manifestações artísticas e culturais no cotidiano da instituição escolar, possibilitam as crianças, por meio de “experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (EMEI Sonho de Criança, 2019, p. 49).

Em âmbito extracurricular, constam nos PPPs das EMEIs Amor Perfeito e Sonho de Criança, a realização de práticas musicais através de datas comemorativas e festividades, neste caso a semana da música e a Festa Nacional do Peixe. Na EMEI Estrela do Mar, uma vez por semana, as turmas recebem o atendimento especializado de professores itinerantes, onde são realizadas “práticas físicas (exercícios, brincadeiras, entre outras atividades) nas aulas de educação física e, desenvolvem o senso artístico como: arte, música, dança, expressão corporal, canto, entre outras atividades nas aulas de arte” (EMEI Estrela do Mar, 2020, p. 13).

Além do que se estabelece como matriz para a educação infantil, observa-se a presença de ações referentes à presença de práticas musicais nas escolas desta rede escolar, e neste caso, corroboro os preceitos de Kraemer, ao compreender em seus pressupostos a “construção da teoria da educação musical partindo do princípio de que a pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas” (KRAEMER, 2000, p. 49).

O ensino fundamental da RME de Tramandaí/RS, representado por 11 escolas, tem nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, dados sobre a presença de Arte em sua matriz curricular. Por meio do quadro organizacional onde constam as disciplinas previstas, estes PPPs, indicam a carga horária semanal de cada área de conhecimento.

Ilustração 9: Matriz Curricular dos anos iniciais da RME de Tramandaí/RS

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR		CARGA HORÁRIA SEMANAL
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	16 horas
LINGUAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	
CIÊNCIA DA NATUREZA	CIÊNCIAS	
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA E HISTÓRIA	4 horas
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	
AULAS ESPECIALIZADAS Arte e Educação Física		

Fonte: EMEF Dom Pedro I (2020, p. 45).

No Parágrafo Único do Art. 29º deste documento, além dos componentes curriculares de Educação Física e Arte, as “unidades de ensino poderão oferecer outras possibilidades de aulas especializadas, tais como: Informática, Música, Teatro, Língua Estrangeira, compatíveis com os componentes curriculares da grade acima” (EMEF Dom Pedro I, 2020, p. 45). Para os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, especificamente no Art. 30º, as unidades de ensino apresentam a seguinte matriz curricular:

Ilustração 10: Matriz Curricular dos anos finais da RME de Tramandaí/RS

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal (em horas)			
		6º	7º	8º	9º
Linguagens	Língua Portuguesa	4	3	3	4
	Educação Física	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2
	Língua Inglesa	2	2	2	2
Matemática	Matemática	3	4	4	3
Ciências Humanas	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	1
TOTAL DE HORAS SEMANAIS		20	20	20	20

Fonte: EMEF Dom Pedro I (2020, p. 45).

A modalidade NEJA na RME de Tramandaí/RS, está organizada nos anos iniciais por meio de grupos de aprendizagem, ou seja, a alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e pós-alfabetização (4º e 5º anos). Os anos finais desta modalidade, dispõem grupos de aprendizagem através de componentes curriculares, formados pelas seguintes áreas do conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia, com material didático divulgado ao aluno através de apostilas. Nesse sentido, o NEJA, apresenta quatro grupos ao todo, sendo o GA1, correspondente ao 6ºano; o GA2 ao 7ºano, o GA3 ao 8ºano, e por fim, o GA4 ao 9ºano.

De acordo com o PPP do NEJA, o diagnóstico a ser apresentado se dá pela ausência do componente curricular Arte e por consequência, a não implementação de práticas relacionadas ao ensino de Música em sua matriz curricular.

À vista disso, trago para discussão, argumentar a respeito do PNE (BRASIL, 2014), no que regulamenta a partir do período de sua homologação, diretrizes e metas específicas com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da CF/1988 (BRASIL, 1988). Dentre estes princípios, cabe ratificar para a realidade do NEJA, tendo em vista o componente Arte ser retirado desta matriz curricular, o não cumprimento do que consta no PNE, em específico no Art. 2º sobre a oferta de uma educação de qualidade que vise a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País” (BRASIL, 2014, p. 1).

Desse modo, o Art. 8º complementa acerca dessas normativas, ao trazer no § 1º “Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais” (BRASIL, 2014, p. 5).

Menciono ainda que em seis PPPs da RME de Tramandaí/RS, presente nos aspectos físicos e estruturais, constatou-se a existência das salas multifuncionais, no que visam “atender estudantes das escolas do município em atividades extracurriculares voltadas para a Arte, a Cultura, as Tecnologias Assistivas, esportes e atendimento da educação especial” (EMEF Indianópolis, 2020, p. 37). O quadro abaixo, faz menção às escolas que trazem estes aspectos em suas propostas e ações escolares.

Quadro 15: Escolas da RME de Tramandaí/RS que possuem salas multifuncionais

Escolas da RME de Tramandaí/RS que possuem Salas Multifuncionais	EMEF Cândido Osório da Rosa, EMEF Dom Pedro I, EMEF São Francisco de Assis, EMEF Indianópolis, EMEF General Luiz Dêntice e EMEF Nossa Senhora das Dores
--	---

Fonte: Autor (2023).

Ao descrever sobre as salas multifuncionais presentes nestes PPPs, entendo a importância destas atividades serem ofertadas em turno inverso, bem como, acessíveis a todos os alunos da RME de Tramandaí/RS, o que em efetividade não observou-se comparado às demais escolas da rede.

Assim, torno relevante associar este dado ao que consta na Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, no que compete o § 1º, sobre as diretrizes das escolas, presentes no Art.1: “desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula” (BRASIL, 2016, p. 1).

De acordo com os fragmentos encontrados a respeito das salas multifuncionais, menciono nesta particularidade a EMEF Nossa Senhora das Dores, para a realização de projetos musicais, através de uma parceria com a empresa EDP Renováveis, contar com instrumentos de sopro (trompetes e trombones), instrumentos de cordas (violões) e instrumentos de percussão (pandeiros, surdos, triângulos, tambores surdos e chocalhos). Os alunos para participar das três oficinas previstas, devem estar vinculados à escola.

A EMEF General Luiz Dêntice, possui banda escolar sob a direção de um professor habilitado em música da respectiva rede, e dentre sua composição instrumental, é representada por instrumentos de corda (violões), instrumentos de sopro (flautas-doce e escaletas) e percussivos (pratos, caixas, surdos e bombos). Este projeto ocorre em turno inverso ao escolar, oferecido somente aos alunos matriculados na respectiva escola.

Das nove instituições escolares que compõem a RME de Cidreira/RS, após análise em seus PPPs, conclui-se que a Arte consta como disciplina obrigatória no currículo de todas as modalidades de ensino, compreendidas entre a educação infantil, ensino fundamental e EJA.

Antes de escrever sobre os resultados desta localidade, cabe mencionar que o município de Cidreira/RS, encontra-se em período de instabilidade no âmbito político. Durante a realização desta pesquisa, houve a renúncia do prefeito municipal e por consequência, a passagem de três gestores à frente da SMEC-Cidreira/RS.

Diante dessas constantes mudanças, compreende-se um certo atraso na produção e regularização destas normativas relacionadas ao campo educacional, o que evidenciou uma divergência de dados, relacionados aos documentos das outras localidades presentes nesta pesquisa. Dessa forma, justifica-se a escolha junto aos preceitos de Mainardes (2006), ao mencionar que os textos políticos são a decorrência de disputas de interesses, arenas e jogos políticos, pois os grupos que “atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006, p. 52).

A respeito dos PPPs que fazem menção à Música, constatou-se em apenas dois destes documentos a presença de dados específicos, sejam em âmbito curricular e/ou extracurricular. Dessa maneira, a matriz curricular deste sistema municipal de ensino tem como embasamento legal, as normas referentes à LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Menciona-se que na RME de Cidreira/RS, mesmo tendo seus PPPs com o período de vigência expirado, o que perpassa o período dos últimos dois anos, das quatro EMEIs deste sistema educacional, encontrou-se na EMEI Tio Moisés, a presença da Música como conteúdo específico. Por meio de seu plano de estudos, este documento descreve a música para as turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II, com o intuito de:

[...] desenvolver a capacidade de percepção auditiva para, através dos sons e ruídos do ambiente, reconhecer diferentes timbres, diferentes alturas, diferentes intensidades e diferentes durações. Desenvolver a capacidade de reconhecer e reproduzir sons vocais através de canções pertinentes ao contexto infantil e adequadas às possibilidades de reprodução (EMEI Tio Moisés, 2014, p. 13).

Ao especificar a presença da Música neste PPP, ratifico o fato de não constar dados que apresentem a presença de um educador com habilitação em Música, ou seja estas aulas ao que se entende, acabam por ser ministradas pelos educadores responsáveis das turmas. Ainda assim, soma-se o fato dos professores que atuam na prática, acabam não atendendo aos requisitos básicos para falar a respeito destes conteúdos.

Diante destes argumentos, torno propício mencionar sobre as contribuições de Souza (2020) ao descrever sobre a Educação Musical e a sua representatividade junto às demais áreas do conhecimento, como um campo de aprendizagem que não seja subordinado e minorizado, recebendo o mesmo espaço e subsídio no que se relaciona ao campo da Pedagogia.

Uma questão importante, tem base associada à elaboração destes PPPs no que se entende como possíveis ambiguidades nestes documentos. Nesse sentido, argumento sobre o PPP da EMEI Tio Moisés referir a presença da Música em sua matriz curricular, porém em representatividade, estas práticas perdem espaço pelo fato de não haver um educador com formação específica na área.

Veiga (1998, p. 2) nessa particularidade, menciona que para a operacionalização de uma prática pedagógica é preciso conceber sobre uma teoria que “deva estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente”.

Acerca de uma interpretação concisa para a representatividade deste documento,

torna-se relevante compreender que o PPP “indica o resultado momentâneo de um processo que envolve a ação e reflexão coletiva na escola e que está, portanto, em constante construção” (MONFREDINI, 2002, p. 45). Nesse sentido, a construção do PPP ao objetivar uma educação voltada à outras possibilidades e novas inserções, administrativas e/ ou pedagógicas, deve construir uma “visão de mundo que embase e direcione a construção do conhecimento nas escolas” (GANDIN, 2006, p. 5).

Com esse intuito, torna-se necessário para a realidade da RME de Cidreira/RS, quanto à reestruturação dos PPPs, compreender que:

Da sintonia entre a equilibrada organização dos tempos e espaços escolares e da elaboração de um projeto político pedagógico, originado da discussão e do planejamento coletivo, pode resultar um trabalho coletivo mais articulado e, por consequência, oportunizar efetivas aprendizagens (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 51).

Ao escrever a respeito da inserção da Música na RME de Cidreira/RS, reitero que os dados encontrados em poucos PPPs desse sistema de ensino sequer fazem menção a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) em suas estruturas. Com este intuito, corroboro quando da elaboração dos PPPs desta rede escolar, observar sobre o que está expresso na Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, no Art. 1, § 1º ao que compete às escolas “IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” (BRASIL, 2016, p. 1).

No tocante às quatro escolas de ensino fundamental desta RME, do 1º ao 5º ano, a Arte se faz presente junto às demais áreas do conhecimento, sem especificar os componentes curriculares das Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Diante das matrizes curriculares presentes nestes PPPs, trago como dado ilustrativo a partir do que consta no PPP da EMEF Marcílio Dias (2014, p. 23), a grade de ensino e a carga horária prevista, disposta em períodos das disciplinas obrigatórias para os anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 16: Matriz curricular dos anos iniciais da RME de Cidreira/RS

Ensino Fundamental - 1º ao 4º ano	Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso e Educação Física, sem carga horária fixa, desenvolvendo a interdisciplinaridade, através do ensino globalizado.
Ensino Fundamental - 5º ano	Mesmas disciplinas de 1º a 4º ano, tendo porém, 2 períodos de Educação Física e 2 períodos de língua Inglesa, semanalmente.

Fonte: Autor (2023).

Ao que concerne os dados dos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, as documentações apresentam mudanças quando comparado ao que se estabelece na matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, não mencionam a presença da Música de forma específica. Nesse sentido, observa-se uma classificação referente a quantidade dos períodos a serem oferecidos.

O quadro a seguir, tem por base o PPP da EMEF Ildo Meneghetti (2014, p. 28).

Quadro 17: Matriz curricular dos anos finais da RME de Cidreira/RS

Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano	4 períodos de Língua Portuguesa, 4 períodos de Matemática, 2 períodos de Ciências, 2 períodos de História, 2 períodos de Geografia, 1 período de Artes, 1 período de Ensino Religioso, 2 períodos de Educação Física, 2 períodos de Língua Inglesa e 2 períodos de Informática.
-----------------------------------	---

Fonte: Autor (2023).

A modalidade EJA é oferecida no turno da noite, de forma semestral, na EMEF Marcílio Dias. Nesse sentido, verificou-se a presença da disciplina de Arte junto às demais áreas do conhecimento e conforme os dispositivos anteriores, constatou-se a ausência da Música. Distribuídas em seis totalidades, a matriz curricular desta etapa da educação básica é constituída conforme apresenta-se em seu PPP (2014, p. 23):

Quadro 18: Matriz curricular da Modalidade EJA na RME de Cidreira/RS

Ensino de Jovens e Adultos - T1 e T2	Mesma organização do 1º ao 4º ano
Ensino de Jovens e Adultos - T3 a T6	3 períodos de Língua Portuguesa, 3 períodos de Matemática, 2 períodos de Ciências, 2 períodos de Geografia, 1 período de Ensino Religioso, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Os demais 4 períodos são relativos às aulas à distância e a carga horária é rotativa, seguindo os períodos semanais conforme o espelho.

Fonte: Autor (2023).

Em espaço escolar, no ano de 2017, a SMEC-Cidreira/RS ofertou aulas de musicalização para toda a educação infantil. Outro dado a esse respeito, ocorrido no mesmo período, em específico, aconteceu na EMEF Marcílio Dias, onde atuo como professor de Arte. Recordo que houve a inserção da unidade temática Música, de forma gradual, para turmas do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, por meio da sala ambiente de Arte que continha instrumentos musicais como violões, teclados, flautas-doce e *xilofones*.

Imagem 7: Sala ambiente de Arte - EMEF Marcílio Dias (2017)



Fonte: Autor (2023).

Para o ano seguinte, não houve a continuidade das práticas musicais tendo em vista, que a sala específica foi cedida para alocar turmas de outra escola da rede municipal que teve sua estrutura física comprometida e posteriormente interdita.

No PPP do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), a Música se apresenta como oficina extracurricular, e tem por objetivo a “vivência musical, possibilitando o manuseio de diferentes instrumentos musicais, a criação de instrumentos de percussão e o canto livre, possibilitando ao educando a expressão de seus sentimentos através da música” (CAEE, 2018, p. 19).

Para a realização destas oficinas, consta neste documento que o vínculo dos professores e oficinairos será com a instituição mantenedora SMEC-Cidreira/RS, através de “concurso e/ou contrato, conforme as leis trabalhistas, ou por prestação de serviços por meio de convênios, com órgãos públicos municipais, estaduais e/ou federais para o exercício da função” (CAEE, 2018, p. 19).

Dessa forma, torna-se necessário mencionar sobre os preceitos de Kraemer, no que o teórico descreve sobre as práticas musicais estarem presentes em diferentes campos e segmentos, através da ciência da educação. Entre os diversos tempos e espaços classificados em sua teoria, nesta particularidade, resalto sobre a pedagogia terapêutica e especial no que estes projetos “dedicam-se à educação de crianças deficientes” (KRAEMER, 2000, p. 60).

Das nove escolas pertencentes a RME de Balneário Pinhal/RS, após análise dos PPPs desta rede escolar, constatou-se a regularização da BNCC (BRASIL, 2017) como documento vigente em suas ações e modalidades de ensino. Ao mencionar a referida base, a partir do que a mantenedora educacional preconiza como objetivo, entende-se que o ensino:

[...] centra-se no princípio do desenvolvimento de competências e habilidades, voltados a concepção de ensino interdisciplinar, que valoriza o protagonismo do sujeito aluno e visão do professor como mediador de todas as relações que se estabelecem nos espaços formais e informações de aprendizagem (EMEF Antônio Francisco Nunes, 2020, p. 15).

Conforme análise nos PPPs das escolas de educação infantil da RME de Balneário Pinhal/RS, ou seja, um quantitativo composto de quatro EMEIs, observa-se que estas documentações em sua totalidade, apresentam cinco campos de experiências e através destas particularidades, referem os objetivos de aprendizagem de acordo com os grupos de crianças sendo estes, “bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas” (EMEI Golfinho do Mar, 2020, p. 20).

Após conceituar as faixas etárias e dentro de cada faixa de desenvolvimento, estes PPPs no que caracterizam as turmas de maternal, mencionam a respeito das práticas relacionadas aos aspectos musicais que seus alunos “demonstram interesse por músicas do cancionero popular, por artefatos sonoros e por diversas representações musicais” (EMEI As Abelhinhas, 2020, p. 23).

Ao entender as possibilidades de práticas associadas à Música, presentes em espaço escolar, menciono sobre as contribuições de Swanwick, no que diz respeito aos princípios da Educação Musical. Desse modo, tais dimensões se manifestam metaforicamente quando “esse forte senso de significado pessoal ocorre com frequência suficiente para motivar muitas pessoas a se colocarem na busca de experiências musicais” (SWANWICK, 2003, p. 56).

No ensino fundamental, representado por cinco EMEFs, constatou-se que estes PPPs não fazem menção a respeito da Música em suas matrizes curriculares e sim, versam dados referentes as bases legais direcionadas às diretrizes da BNCC, em específico ao componente curricular Arte, juntamente aos aspectos que configuram a estrutura física das escolas, profissionais e de convivência escolar.

Nesse sentido, apresento as matrizes curriculares do ensino fundamental, anos iniciais da RME de Balneário Pinhal/RS, vindo a agregar aos resultados e dados encontrados. O quadro a seguir, tem como enfoque referenciar os anos iniciais das escolas de ensino fundamental.

Quadro 19: Matriz curricular dos anos iniciais da RME de Balneário Pinhal/RS

Ensino fundamental - 1º ao 3º ano	Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física, sem carga horária fixa
Ensino fundamental - 4º ao 5º ano	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física

Fonte: Autor (2023).

Para as turmas compreendidas do 4º ao 5º ano do ensino fundamental, as aulas de Arte se expressam tendo a duração de um período a partir da carga horária semanal de aula. Para os anos finais do ensino fundamental, composto por turmas do 6º ao 9º ano, observam-se poucas mudanças em sua estrutura curricular. A carga horária para o componente curricular Arte, mantém-se da mesma forma que o previsto para os anos iniciais do ensino fundamental. O diferencial para este segmento educacional, se dá pelo acréscimo das disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Informática na Educação.

O dispositivo a seguir, configura como os conhecimentos são estabelecidos para os anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Balneário Pinhal/RS.

Quadro 20: Matriz curricular dos anos finais da RME de Balneário Pinhal/RS

Ensino fundamental - 6º ao 9º ano	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Informática na Educação
-----------------------------------	--

Fonte: Autor (2023).

A modalidade educacional EJA, realiza suas atividades na EMEF Calil Miguel Allem. Composta por seis totalidades, o componente curricular Arte é representado por um período semanal, sem descrever acerca da unidade temática Música. De acordo com o quadro abaixo, apresento o dispositivo das disciplinas referentes ao EJA.

Quadro 21: Matriz curricular da Modalidade EJA na RME de Balneário Pinhal/RS

Ensino de Jovens e Adultos - T1 e T2	Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física
Ensino de Jovens e Adultos - T3 a T6	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Informática na Educação

Fonte: Autor (2023).

A EMEF Calil Miguel Allem, sedia em seu complexo esportivo as atividades da Banda Marcial Municipal. Os ensaios ocorrem em turno inverso ao escolar, e as aulas são ofertadas por meio dos instrumentos de metais (trompete, trombone, bombardino, *flugelhorn*, *mellophone*, *souzaphone*), instrumentos de percussão (*snare*, *quintom*, bombo, pratos) e instrumentos de teclas (*xilofone*, lira).

Este projeto é gratuito, podendo participar todos os alunos matriculados em escolas públicas, sejam das redes municipal, estadual, bem como da comunidade em geral. Acerca da funcionalidade da Banda Marcial Municipal de Balneário Pinhal/RS, torna-se necessário descrever sobre a parceria da SMEC e da referida escola, ao fomentar estas oportunidades para as práticas musicais em âmbito extracurricular.

Mesmo não tendo a Música descrita nos PPPs desta RME, diretamente, a Música se insere por meio de espaços tidos não curriculares, o que vem ao encontro da Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, em seu Art. 1, no que compete às escolas: “III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local” (BRASIL, 2016, p. 1).

Outro ponto a ser considerado para esta realidade, tem embasamento no que Bastian (2000, p. 88) descreve sobre as experiências musicais por meio da pedagogia musical, de modo empírico, e assim, associa ao espaço não formal, no que este conceitua sobre o valor da “música e do fazer música na nossa sociedade de lazer, deve entender crianças e adolescentes como sujeitos agentes, como produtores de suas próprias condições de vida e leva-los a sério”.

Por fim, após trazer diversos extratos dos PPPs das escolas municipais das redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Tramandaí/RS, entendo a importância em apresentar estes dados, para poder compreender sobre as devidas conclusões e dar seguimento à apresentação das análises realizadas.

### 5.3 REFERENCIAIS CURRICULARES

Ao iniciar este subitem, descrevo em relação aos dados que se apresentaram como relevantes a respeito da Música, tendo base nestas documentações.

Para este subitem, as unidades temáticas Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, são descritas de forma específica de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017). Nestes extratos, constatou-se que as propostas pedagógicas relativas à Música, assim como as demais áreas

artísticas, são elaboradas pelos professores da rede, conforme prevê o RMCC (TRAMANDAÍ, 2017), através de objetos de conhecimento e habilidades específicas.

O RMCC (TRAMANDAÍ, 2017), apresenta o conjunto organizacional das aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver em todas as modalidades educacionais, sejam estas da educação infantil e ensino fundamental.

Nesse sentido, constata-se a partir dos materiais analisados para esta rede, em específico, que estes referenciais são elaborados por etapas de acordo com níveis específicos de escolaridade, assim intitulados: Caderno Bebês, Caderno Crianças Bem Pequenas, Caderno Crianças Pequenas, Caderno 1º ao 2º ano, Caderno 3º ao 5º ano, Caderno 6º ao 7º ano e Caderno 8º ao 9º ano. Cabe ressaltar que estes cadernos, não apresentam informações contrárias ao RMCC (TRAMANDAÍ, 2017), e sim, especificam os dados de cada segmento educacional. Conforme mencionam estes referenciais, as aprendizagens definidas devem assegurar aos discentes o desenvolvimento de competências gerais, que configuram em âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e progressão.

No que concerne à educação infantil da respectiva RME, o RMCC (TRAMANDAÍ, 2017, p. 89) reafirma as aprendizagens essenciais por meio de comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências, no que promovem a aprendizagem e desenvolvimento nos “diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

De acordo com estes pressupostos, apresento as propostas pedagógicas e os códigos alfanuméricos que configuram a unidade temática Música para a educação infantil, dividida em três grupos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

Quadro 22: Caderno RMCC da educação infantil (Arte) RME-Tramandaí/RS

<p>Caderno RMCC Bebês - Tramandaí/RS  (EI01EOTR03) Explorar brincadeiras cantadas (músicas regionais)  (EI01CGTR02) Expressar-se através da música, som de melodias aliada à imagem (fantoche, boneco, etc.)  (EI01TSTR02) Brincar com material de percussão (chocalhos, tambores confeccionados ou não) que tenham sons diferentes, ritmos, cadências, formas e cores</p>
<p>Caderno RMCC Crianças bem pequenas - Tramandaí/RS  (EI02CGTR02) Conhecer ritmos diferentes através de instrumentos musicais ou criados com corpo (palma, pulo, voz, etc.) que podem ser executados com movimentos do corpo  (EI02TSTR03) Trabalhar com canções folclóricas</p>
<p>Caderno RMCC Crianças pequenas - Tramandaí/RS</p>

(EI03TSTR03) Reproduzir e identificar sons, ritmos e melodias  
 (EI03TSTR04) Explorar instrumentos musicais locais

Fonte: <http://www.tramandai.rs.gov.br/> (2023).

O RMCC dos anos iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las e de elaborar conclusões em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os componentes curriculares possuem temáticas variadas, relevantes às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Desse modo, relaciono as propostas pedagógicas e os códigos alfanuméricos da BNCC que venham a transversalizar com a linguagem Arte, em específico, a unidade temática Música, a ser trabalhada na RME de Tramandaí/RS.

#### Quadro 23: Caderno RMCC do 1º ao 5º ano (Arte) RME-Tramandaí/RS

Caderno 1º ao 5º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e Práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação.
Habilidades BNCC + Tramandaí (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: <http://www.tramandai.rs.gov.br/> (2023).

O ensino fundamental, representado pelos anos finais e tendo base na diversificação destes contextos, possibilita o aperfeiçoamento de práticas linguísticas, artísticas e corporais que se agregam e instituem sua convivência, modo de pensar e se expressar. O ensino de Arte no RMCC, aborda “proposições possíveis de serem propostas em sala de aula neste componente curricular, observando a importância da formação específica dos professores nesta área” (TRAMANDAÍ, 2017, p. 317). Consecutivamente, estas habilidades “deverão ser consideradas na elaboração dos seguintes documentos das escolas: o Plano Político-Pedagógico, os Planos de Estudo, Planos de Trabalho, etc” (TRAMANDAÍ, 2019, p. 317).

Para esta etapa da educação, o componente curricular Arte, centra-se nas seguintes linguagens: Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Dessa forma, tais linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, produzir, construir e refletir sobre formas artísticas. À vista disso, o componente curricular Arte contribui para a interação dos alunos com a “complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (RMCC TRAMANDAÍ, 2017, p. 24).

No que faz menção à Música neste documento, constata-se que a Música é a expressão artística que ganha significado, no âmbito tanto da:

[...] sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos (RMCC TRAMANDAÍ, 2017, p. 27).

Conforme os dados apresentados, relaciono as propostas pedagógicas e os códigos alfanuméricos da BNCC que associam-se com a linguagem Arte, em específico, a unidade temática Música, a ser trabalhada na RME de Tramandaí/RS.

Quadro 24: Caderno RMCC do 6º ao 9º ano (Arte) RME-Tramandaí/RS

Caderno 6º ao 9º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e Práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação.

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Fonte: <http://www.tramandai.rs.gov.br/> (2023).

Ao trazer os dados e resultados referentes à realidade da RME de Tramandaí/RS, menciono acerca da não elaboração do RMCC para a modalidade NEJA, e assim, a culminância dos principais extratos acerca do tema, tratando-se da respectiva rede escolar.

Após mencionar nos PPPs da RME de Cidreira/RS sobre a ausência de dados que referem-se a base nacional, apresento de forma específica que para a realidade dos referenciais curriculares desta rede escolar, a Música é classificada como uma unidade temática pertencente ao componente curricular Arte. Portanto, para a realização das aulas, tais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores da rede conforme prevê o RCM (CIDREIRA, 2019) através de objetos de conhecimento e habilidades específicas.

De acordo com estes referenciais, sejam da educação infantil, ensino fundamental e EJA, trago como dado que estas documentações empreendem uma nova proposta didático-metodológica, baseada nas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017). Dessa forma, o RCM “deverá estar em conformidade com o regimento municipal e com as propostas pedagógicas de cada escola que compõem o sistema de educação municipal” (CIDREIRA, 2019, p. 5).

Baseado nesses pressupostos, as escolas têm o propósito de efetuar o processo de construção das aprendizagens, tendo em vista, os demais dispositivos jurídicos em âmbito federal e municipal, entre estes cito a CF/1988 (BRASIL, 1988), a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o ECA Lei n.º 8.069/1990 (BRASIL, 1990) e o PNE (BRASIL, 2014).

Ao referenciar a CF/1988, presente neste RCM, ratifico a relevância deste por tratar-se de um documento supremo do país, e desse modo, conforme mencionado em meu referencial teórico, capítulo 3, o que é especificado por meio do Art. 205, no que institui a educação, como indispensável para a formação integral do ser humano. Outro aspecto tem base, no Art. 206, acerca da equidade de condições para a permanência dos alunos nas escolas e, por fim, no Art. 214, ao regulamentar a educação do país, por meio de ações dos poderes públicos.

Conforme consta no RCM (CIDREIRA, 2019), a aprendizagem deve ir além do repasse de conteúdos e do que está previsto nos planos de trabalho das escolas. Nesse sentido, torna-se primordial a troca de experiências, ações e conhecimentos que envolvam o sujeito em todas as fases da vida estudantil. Desse modo, deve-se vincular os processos de ensino, voltados às diferentes propostas metodológicas que “priorizam a interdisciplinaridade, o aluno como protagonista, a inovação e a descoberta são indicadores que permitem avançar frente às concepções dos modelos conhecidos até então” (CIDREIRA, 2019, p. 4).

Buscando a garantia dos direitos de aprendizagem, o RCM da educação infantil na RME de Cidreira/RS, busca alinhar os objetivos a serem desenvolvidos por meio de práticas em sala de aula, para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para que essas competências se configurem em aprendizagens reais, os campos de experiência na educação infantil, são desenvolvidos com um olhar amplo, buscando assim a integração e o ensino contínuo, valorizando cada etapa escolar e do desenvolvimento.

Sobre a presença da Música, alinhada a BNCC, apresenta-se no campo de experiência, corpo, gestos e movimentos, que as crianças “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (CIDREIRA, 2019, p. 9). Acerca da particularidade do campo de experiência traços, sons, cores e formas, este possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas “vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (CIDREIRA, 2019, p. 10).

Diante dessas explicações, trago as propostas pedagógicas e os códigos alfanuméricos da BNCC que venham a associar-se com a linguagem Arte, em específico, a unidade temática Música, a ser trabalhada na educação infantil na RME de Cidreira/RS.

Quadro 25: RCM da educação infantil (Arte) RME-Cidreira/RS

<p><b>RCM Bebês – Cidreira/RS</b></p> <p>(EI01CG03RS-03) Dançar com outras crianças ao som de músicas de diferentes gêneros.</p> <p>(EI01TS01RS-01CD-01) Explorar os elementos da natureza e os espaços externos da escola descobrindo as cores, as formas, os cheiros, sabores e os sons produzidos pelo próprio corpo, pela voz e pelos diferentes materiais.</p> <p>(EI01TS03RS-02CD-02) Explorar o corpo e as diferentes fontes sonoras cotidianas e materialidades regionais gaúchas na vivência e participação em brincadeiras da música tradicional da infância local, regional e nacional.</p> <p>(EI01TS03RS-01CD-01) Participar de situações que convidem a criar sons com o próprio corpo ou objetos/instrumentos ao escutar, interpretar, compor e improvisar músicas, experimentando a diversidade de cantigas da rotina escolar, estilos musicais e suas características na especificidade das brincadeiras cantadas típicas de sua localidade, estado e país, expressando, interpretando, imitando e criando gestos.</p> <p>(EI01TS03RS-02) Acompanhar o ritmo de músicas diversas ou apreciar brincadeiras cantadas, participando, imitando e criando gestos, explorando movimentos, fontes sonoras e materiais.</p> <p>(EI01ET06RS-01) Participar de brincadeiras que envolvam o canto, o movimento, divertindo-se com a exploração de seu corpo e a percepção rítmica.</p> <p>(EI01ET06RS-02) Interagir nas brincadeiras cantadas e dançadas, buscando corresponder seus gestos aos versos da canção, ajustando seus movimentos ao ritmo.</p>
<p><b>RCM Crianças bem pequenas – Cidreira/RS</b></p> <p>(EI02TS01RS-01) Explorar e criar sons e movimentos próprios para acompanhar músicas e danças do repertório cultural regional e local.</p> <p>(EI02TS01RS-02) Utilizar e confeccionar objetos para a exploração sonora, a partir de materiais diversos como madeira, metal, plástico, entre outros.</p> <p>(EI02TS01RS-03) Apreciar e conhecer músicas, canções, acalantos, cantigas de roda, brincos e outras manifestações relacionadas às diferentes culturas.</p> <p>(EI02TS01RS-04CD-01) Descobrir novos sons ao brincar com objetos de materiais reciclável e instrumentos musicais em diferentes propostas.</p> <p>(EI02TS01RS-05) Imitar, inventar e reproduzir criações musicais para acompanhar canções que lhe são familiares.</p> <p>(EI02TS03RS-01) Explorar brincadeiras musicais, instrumentos, cantigas e músicas do folclore regional e local, por meio de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e a improvisação musical.</p> <p>(EI02TS03RS-02) Reconhecer e imitar sons da natureza (Canto de pássaros, sons de animais, barulho do vento e da chuva), sons da cultura (vozes humanas, sons de instrumentos musicais, produzidos por máquinas e objetos), desenvolvendo a sensibilidade e a percepção de sonoridades diversas.</p> <p>(EI02TS03RS-03) Apreciar canções e músicas de diferentes culturas, cantando junto e realizando movimentos e gestos comuns.</p>
<p><b>RCM Crianças pequenas – Cidreira/RS</b></p> <p>(EI03CG01RS-03) Coordenar diferentes movimentos, identificando seu corpo e suas nomenclaturas; dançar diferentes ritmos; cantar diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais.</p> <p>(EI03CG02RS-05) Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos.</p> <p>(EI03CG05RS-01) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(EI03TS01RS-01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas, enfatizando a cultura local e regional.</p> <p>(EI03TS01RS-02) Identificar sons de gaita, violão, violino, entre outros.</p> <p>(EI03TS01RS-03) Apreciar apresentações de músicas da cultura local e regional, reconhecendo os instrumentos tocados (violão, gaita, tambor, entre outros).</p> <p>(EI03TS01RS-04) Cantar canções conhecidas acompanhando o ritmo com gestos ou com instrumentos musicais.</p> <p>(EI03TS01RS-05) Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção brasileira, rio-grandense e de outros povos e países.</p> <p>(EI03TS01RS-05) Produzir sons tentando reproduzir as músicas ouvidas, utilizando materiais alternativos.</p> <p>(EI03TS01RS-06) Produzir sons com o corpo, palmas, estalos, sopros, reconhecendo suas diversas</p>

possibilidades.

(EI03TS03RS-01) Brincar com música, explorando objetos ou instrumentos musicais para experimentar e interpretar seu ritmo ou imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

(EI03TS03RS-02) Brincar com instrumentos musicais típicos da cultura local e regional.

(EI03EF02RS-01) Conhecer, explorar e recontar parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas de artistas regionais para compor e recompor produções, canções e melodias de diferentes formas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional

Fonte: Autor (2023).

Os componentes curriculares referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, dissertam sobre diversos contextos, dentre estes, a presença de ações voltadas às culturas regionais, por meio do folclore, o uso de materiais convencionais ou não convencionais e práticas voltadas às brincadeiras, cantigas e histórias.

No que versa o RCM da RME de Cidreira/RS, este documento objetiva vincular os processos de ensino e aprendizagem as diferentes propostas metodológicas que “priorizam a interdisciplinaridade, o aluno como protagonista, a inovação e a descoberta são indicadores que permitem avançar frente as concepções dos modelos conhecidos até então” (CIDREIRA, 2019, p. 4).

Fundamentado nesses conceitos, trago a seguir os códigos alfanuméricos da BNCC e os conteúdos a serem trabalhados na linguagem Arte, especificamente a unidade temática Música, analisados no RCM do 1º ao 5º ano da RME de Cidreira/RS.

Quadro 26: RCM do 1º ao 5º ano (Arte) RME-Cidreira/RS

RCM 1º ao 2º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e Práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação.
Habilidades Município (EF15AR13RS-CD12-1) e (EF15AR13RS-CD12-2) Conhecer e refletir criticamente diversas formas de gêneros de expressão musical reconhecendo e analisando os usos e as funções das músicas em diversos contextos. (EF15AR13RS-CD12-3) Identificar, apreciar e valorizar as cantigas folclóricas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e rimas cantadas pela comunidade geral. (EF15AR14RS12) Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbre (da voz e de instrumentos), utilizando jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas e da comunidade local, canções e práticas diversas de composição / criação, canto, execução e apreciação musical. (EF15AR15RS-CD12-1) Tocar, investigar, explorar, apreciar e identificar diferentes fontes sonoras com o uso de materiais do cotidiano (colheres, copos, cadeiras, garrafas pet, entre outros), de instrumentos musicais da natureza (som dos animais, do vento, da chuva) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal) para

<p>reconhecer e comparar os elementos do som, trabalhados na habilidade EF15AR14RS12.</p> <p>(EF15AR15RS12-2) Experimentar, investigar, pesquisar e construir instrumentos musicais com materiais do cotidiano e reciclável (tambores de potes, pandeiros com tampinhas entre outros) de tamanhos e possibilidades sonoras de forma sustentável.</p> <p>(EF15AR16RS12-1) Explorar e exercitar diferentes formas de registro musical não convencional por meio de representações de sons, palavras, desenhos, para sons curtos, repetidos, desenhos para longos etc.</p> <p>(EF15AR16RSRS12-2) Explorar e exercitar o registro musical em processos de áudio e/ou audiovisual.</p> <p>(EF15AR17RS12) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo ou colaborativo, utilizando os parâmetros do som, apresentados na habilidade EF15AR14RS12 e as fontes sonoras, presentes na habilidade EF15AR15RS12.</p>
RCM 3º ao 5º ano
<p>Objetos de Conhecimento</p> <p>Contextos e Práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação.</p>
<p>Habilidades Município</p> <p>(EF15AR13RS-CD35-1) Exercitar a escuta atenta para identificar e apreciar diversas formas musicais representadas pela cultura regional e por suas diversas etnias culturais em diferentes gêneros (fandango, milonga, xote, funk, sertanejo, pagode e rap).</p> <p>(EF15AR13RS35-2) Ampliar a experiência para identificar e apreciar, progressivamente, gêneros musicais que interferem na vida cotidiana (jingle de comerciais no rádio e na televisão, vinhetas em vídeos da internet, músicas típicas da comunidade executadas em momentos de celebrações, músicas religiosas, das culturas familiares etc.) e nas expressões musicais, valorizando a diversidade cultural na formação da comunidade local e regional.</p> <p>(EF15AR14RS35) Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos) em diversos gêneros musicais e étnico-culturais por meio de jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas, canções e práticas diversas de composição/criação, canto, execução e apreciação musical.</p> <p>(EF15AR15RS35-1) Experimentar, explorar, tocar e identificar fontes sonoras, buscando organizar os sons nas famílias dos instrumentos (cordas, madeiras, percussão, metais) utilizando os instrumentos convencionais e não convencionais (objetos do cotidiano) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal), relacionando-os e trabalhando os elementos da música conforme habilidade EF15AR14RS35.</p> <p>(EF15AR15RS35-2) Experimentar, investigar, pesquisar e construir instrumentos musicais não convencionais com possibilidades sonoras diversas, de forma sustentável, buscando a harmonia e a qualidade do som.</p> <p>(EF15AR16RS35-1) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional de canções e músicas por meio de representações de sons, palavras, desenhos, linhas, pontilhados, partituras criativas, entre outros (por exemplo, um registro para cada tempo do som, um desenho para sons curtos, repetidos desenhos para longo etc.).</p> <p>(EF15AR16RS35-2) Explorar e exercitar o registro musical em processos de áudio e/ou audiovisual.</p> <p>(EF15AR16RS35-3) Conhecer e reconhecer o registro musical convencional em diferentes canções e músicas.</p>

Fonte: Autor (2023).

Para os anos finais do ensino fundamental, o conhecimento baseia-se na diversificação destes conhecimentos, o que proporciona o aprimoramento e descoberta de novas habilidades que agreguem em seu modo de refletir, agir e de se manifestar.

Baseado nesses pressupostos, para a realidade dos anos finais do ensino fundamental, entende-se que a “aprendizagem vai além do repasse de informações e realização do que está previsto nos planos de trabalho escolares” (CIDREIRA, 2019, p. 4). Ainda assim, o referido

documento endossa para esta etapa da educação, que o ato de aprender se dá na “busca constante pelo novo, qualificando o que já se aprendeu e criando novos sentidos ao que ainda não se sabia, é o primeiro passo para termos um ensino eficaz e de qualidade” (CIDREIRA, 2019, p. 4).

Para corroborar os dados e resultados, nesta particularidade, trago os códigos alfanuméricos da BNCC e os conteúdos a serem trabalhados na linguagem Arte, em específico a unidade temática Música, analisados no RCM do 6º ao 9º ano da RME de Cidreira/RS.

Quadro 27: RCM do 6º ao 9º ano (Arte) RME-Cidreira/RS

RCM 6º e 7º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação
Habilidades Município (EF69AR16RS67-1) Escutar, apreciar e contextualizar para compreender os ambientes e os momentos históricos em que ocorreu a produção musical brasileira e mundial, ampliando a possibilidade de estabelecer conexões estéticas e éticas entre os porquês de cada manifestação, principalmente as que trabalham questões sociais e culturais. (EF69AR16RS67-2) Escutar, apreciar e contextualizar as transformações que a música sofreu ao longo do século XX, desde a inclusão do silêncio, dos ruídos e do uso da tecnologia, agregando componentes possíveis de serem transformados em música. (EF69AR17RS67) Explorar e identificar os diferentes meios e equipamentos culturais e de circulação musical tradicional e alternativo (espaço público) para compreender a possibilidade de múltiplas funções: aprendizagem (ensaio), compartilhamento, apresentação, divulgação, disseminação e difusão. (EF69AR18RS67) Pesquisar, identificar e reconhecer criações singulares de profissionais e/ou grupos musicais, para o exercício e o desenvolvimento do gosto pessoal na apreciação e valorização de gêneros específicos. (EF69AR19RS67) Fruir e acessar diferentes estilos musicais locais, regionais e nacionais por meio de espetáculos, festivais, vídeos, internet etc., para ampliar o vocabulário e o repertório pessoal, permitindo aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (EF69AR20RS67) Experimentar, explorar e conhecer os elementos básicos construtivos da música: ritmo (pulsção da música), melodia (sequência das notas musicais) e harmonia (encadeamento dos sons simultâneos), em jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, em continuidade à habilidade EF15AR14RS35 dos Anos Iniciais, que trabalha os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos). (EF69AR21RS67) Experimentar, explorar, conhecer e analisar os diversos instrumentos que compõem os grandes grupos (de corda, de sopro – madeira e metais – e de percussão) para desenvolver a capacidade de escuta, possibilitando distinguir timbres e características de cada um. (EF69AR22RS67) Explorar, exercitar e conhecer notações musicais convencionais (pauta de cinco linhas) e não convencionais (desenhos gráficos), partituras criativas e procedimentos contemporâneos (de áudio e/ou audiovisual etc.), para registrar seus processos criativos. (EF69AR23RS67) Explorar, criar e recriar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, para exercitar a experimentação musical ampla e com liberdade, sem preocupação com o resultado final, na utilização de vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, de forma individual, coletiva e compartilhada.

RCM 8º e 9º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação
Habilidades Município (EF69AR16RS89-1) Escutar, apreciar, analisar e compreender criticamente a razão de cada uma das expressões da Música Popular Brasileira, ampliando a possibilidade de estabelecer conexões estéticas e éticas entre os porquês de cada manifestação, principalmente as que trabalham questões sociais e culturais. (EF69AR16RS89-2) Aprimorar a escuta e a apreciação para ampliar a compreensão das transformações que a música sofreu ao longo do século XX, desde a inclusão do silêncio, dos ruídos e do uso da tecnologia (analogica e digital) e componentes possíveis de serem transformados em música. (EF69AR17RS89) Explorar, identificar conhecer, analisar e comparar os diferentes meios e equipamentos culturais e de circulação musical tradicional e alternativo (espaço público) para compreender progressivamente a possibilidade de múltiplas funções: aprendizagem (ensaio), compartilhamento, apresentação, divulgação, disseminação e difusão. (EF69AR18RS89) Pesquisar, identificar, reconhecer e analisar criações singulares de profissionais e/ou grupos musicais nacionais e internacionais contemporâneos, para o exercício e o desenvolvimento do gosto pessoal na apreciação e valorização de gêneros musicais de diversas culturas. (EF69AR19RS89) Instruir, acessar e analisar progressivamente diferentes estilos musicais locais regionais, nacionais e internacionais, por meio de espetáculos, festivais, vídeos, internet etc., para ampliar o vocabulário e o repertório pessoal, permitindo aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (EF69AR20RS89-1) Explorar, conhecer e analisar os elementos básicos construtivos da música: ritmo (pulsção da música), melodia (sequência das notas musicais) e harmonia (encadeamento dos sons simultâneos), exercitando-os progressivamente em jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, em continuidade à habilidade EF15AR14RS35 dos Anos Iniciais, que trabalha os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos) por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. (EF69AR20RS89-2) Apreciar e analisar os elementos básicos da música em diversas manifestações culturais nacionais e internacionais. (EF69AR21RS89) Explorar, conhecer e analisar os grandes grupos de instrumentos (de corda, de sopro – madeira e metais – e, percussão), qualificando a capacidade de escuta, para distinguir timbres e características de diversas fontes e materiais sonoros. (EF69AR22RS89) Exercitar, conhecer e comparar notações das músicas contemporâneas, manuseando registros convencionais, não convencionais, partituras criativas e procedimentos técnicos de gravação áudio e audiovisual. (EF69AR23RS89) Experimentar, criar e recriar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, para compreender sua aplicabilidade, de maneira ampla, com intencionalidade e utilização de vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, permitindo a identificação e compreensão da sua maneira de se expressar de forma individual, coletiva e compartilhada, sem medo e inibição, com respeito e valorização a si e ao outro.

Fonte: Autor (2023).

Ao trazer os dados e resultados referentes à RME de Cidreira/RS, apresento como dado acerca da ausência do RMCC para a modalidade EJA, e assim, finalizo a análise das principais informações que compreendem a respectiva rede de ensino.

Para a realidade de Balneário Pinhal/RS, informo que esta RME, tem como norteamento as diretrizes estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017). Dessa forma, a Música se apresenta como uma unidade temática pertencente ao componente curricular Arte, sendo elaborada pelos professores da rede conforme prevê o RCM (BALNEÁRIO PINHAL, 2019)

através de objetos de conhecimento e habilidades específicas.

As escolas da RME de Balneário Pinhal/RS têm o propósito de efetivar o processo de adequação do conhecimento, considerando os mecanismos jurídicos em âmbito federal e municipal, entre estes, encontram-se a CF/1988 (BRASIL, 1988), a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o ECA Lei n.º 8.069/1990 (BRASIL, 1990), o PNE (BRASIL, 2014), a BNCC (BRASIL, 2017) e a Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2017).

O RCM (BALNEÁRIO PINHAL, 2019, 2020), demonstra o sistema organizacional das aprendizagens necessárias para que os estudantes da RME de Balneário Pinhal/RS possam desenvolver-se em todas as modalidades da vida escolar.

Para a educação infantil, este referencial descreve o desenvolvimento de aprendizagens que está alicerçado nas múltiplas infâncias. Portanto, a infância é a “etapa fundamental para o desenvolvimento pleno e contínuo do sujeito. A identidade que cada sujeito irá formar inicia desde seu nascimento, a qual será carregada para a vida adulta” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 7).

O currículo previsto para a educação infantil, apresenta peculiaridades da região onde está inserido, organizando “aprendizagens e orientando as ações da comunidade escolar nos diferentes níveis de ensino. Se forma pelas ações e práticas que levam em conta os aspectos socioculturais de cada realidade escolar” (BALNEÁRIO PINHAL, 2020, p. 22).

À vista destas diretrizes, acrescento a este subitem as propostas pedagógicas e os códigos alfanuméricos da BNCC que possuem relação com a linguagem Arte, em específico, a unidade temática Música, a ser trabalhada na educação infantil na RME de Balneário Pinhal/RS.

Quadro 28: RCM da educação infantil (Arte) RME-Balneário Pinhal/RS

RCM Bebês – Balneário Pinhal/RS

EI01CG03RS-03) Dançar com outras crianças ao som de músicas de diferentes gêneros.

(EI01TS03RS-01) Participar de situações que convidem a criar sons com o próprio corpo ou objetos/instrumentos ao escutar, interpretar, compor e improvisar músicas, experimentando a diversidade de estilos musicais e suas características na especificidade das brincadeiras cantadas típicas de sua localidade, estado e país, expressando, interpretando, imitando e criando gestos.

(EI01TS03RS-02) Acompanhar o ritmo de músicas diversas ou apreciar brincadeiras cantadas, participando, imitando e criando gestos, explorando movimentos, fontes sonoras e materiais.

(EI01EF01RS-01) Participar de momentos de cantiga, reconhecendo seu nome e dos colegas.

EI01EF02RS-02) Participar de situações de escuta de poemas ou músicas imitando o adulto ou seus colegas.

(EI01EF05RS-01) Repetir acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas, explorando ritmo, sonoridade e a conotação das palavras ao escutar histórias, contos de repetição e poemas.

(EI01ET06RS-01) Participar de brincadeiras que envolvam o canto, o movimento, divertindo-se com a exploração de seu corpo e a percepção rítmica.

(EI01ET06RS-02) Interagir nas brincadeiras cantadas e dançadas, buscando corresponder seus gestos aos versos da canção, ajustando seus movimentos ao ritmo.

#### RCM Crianças bem pequenas – Balneário Pinhal/RS

(EI02CG05RS-03) Experimentar suas possibilidades motoras e expressivas por meio de gestos, posturas e ritmos para expressar-se e comunicar-se, ampliando a capacidade de interagir com o meio.

(EI02TS01RS-01) Explorar e criar sons e movimentos próprios para acompanhar músicas e danças do repertório cultural regional e local.

(EI02TS01RS-02) Utilizar e confeccionar objetos para a exploração sonora, a partir de materiais diversos como madeira, metal, plástico, entre outros.

(EI02TS01RS-03) Apreciar e conhecer músicas, canções, acalantos, cantigas de roda, brincos e outras manifestações relacionadas às diferentes culturas.

(EI02TS01RS-04) Descobrir novos sons ao brincar com objetos, materiais e instrumentos musicais.

(EI02TS01RS-05) Imitar, inventar e reproduzir criações musicais para acompanhar canções que lhe são familiares.

(EI02TS03RS-01) Explorar brincadeiras musicais, instrumentos, cantigas e músicas do folclore regional e local, por meio de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e a improvisação musical.

(EI02TS03RS-02) Reconhecer e imitar sons da natureza

(Canto de pássaros, sons de animais, barulho do vento e da chuva), sons da cultura (vozes humanas, sons de instrumentos musicais, produzidos por máquinas e objetos), desenvolvendo a sensibilidade e a percepção de sonoridades diversas.

(EI02TS03RS-03) Apreciar canções e músicas de diferentes culturas, cantando junto e realizando movimentos e gestos comuns.

(EI02EF02RS-02) Divertir-se com os sons e as rimas ao imitar gestos e entonações dos personagens de histórias do repertório universal, regional e local.

#### RCM Crianças pequenas – Balneário Pinhal/RS

(EI03CG01RS-03) Coordenar diferentes movimentos, identificando seu corpo e suas nomenclaturas; dançar diferentes ritmos; cantar diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais das diferentes culturas.

(EI03CG02RS-05) Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos.

(EI03TS01RS-01) utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas, enfatizando a cultura local e regional.

(EI03TS01RS-02) identificar sons de gaita, violão, violino, entre outros.

(EI03TS01RS-03) apreciar apresentações de músicas da cultura local e regional, reconhecendo os instrumentos tocados (violão, gaita, tambor, entre outros).

(EI03TS01RS-04) cantar canções conhecidas acompanhando o ritmo com gestos ou com instrumentos musicais.

(EI03TS01RS-05) apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção brasileira, rio-grandense e de outros povos e países.

(EI03TS01RS-05) Produzir sons tentando reproduzir as músicas ouvidas, utilizando materiais alternativos.

(EI03TS01RS-06) Produzir sons com o corpo, palmas, estalos, sopros, reconhecendo suas diversas possibilidades.

(EI03TS03RS-01) Brincar com música, explorando objetos ou instrumentos musicais para experimentar e interpretar seu ritmo ou imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

(EI03TS03RS-02) Brincar com instrumentos musicais típicos da cultura local e regional.

(EI03EF02RS-01) Conhecer, explorar e recontar parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas de artistas regionais para compor e recompor produções, canções e melodias de diferentes formas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional.

(EI03EF02RS-02) Declamar poesias, parlendas preferidas, fazendo uso de ritmo e entonação.

(EI03EF02RS-03) Divertir-se e interessar-se por brincar com os textos poéticos, lendas, parlendas, cantos, entre outros, da cultura regional, em suas brincadeiras livres com outras crianças.

Fonte: Autor (2023).

O processo de aprendizagem no ensino fundamental, baseia-se na busca em proporcionar ao aluno a construção do conhecimento, considerando sua herança cultural, respeitando suas capacidades e seu protagonismo.

As metodologias que compõem os processos de aprendizagem devem desenvolver a aptidão de aprender, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação de “atitudes e valores necessários para a vida do cidadão, o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo, bem como a utilização das diferentes linguagens para produzir, criar e reconstruir o conhecimento de forma significativa a partir de suas experiências e saberes sociais” (BALNEÁRIO PINHAL, 2019, p. 8).

Assim, o currículo nos anos finais do ensino fundamental pode ser associado como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem de uma instituição de ensino, bem como sua comunidade escolar. Nesse sentido, tal dispositivo difunde as especificidades da localidade onde está “inserido, organizando as aprendizagens e orientando as ações da comunidade escolar nos diferentes níveis de ensino. Se forma pelas ações e práticas que levam em conta os aspectos socioculturais de cada realidade escolar” (BALNEÁRIO PINHAL, 2019, p. 9).

Posterior a estes entendimentos, descrevo as propostas pedagógicas representadas pelos códigos alfanuméricos da BNCC a serem trabalhadas na linguagem Arte, especificamente a unidade temática Música, analisados no RCM do 1º ao 5º ano da RME de Balneário Pinhal/RS.

Quadro 29: RCM do 1º ao 5º ano (Arte) RCM-Balneário Pinhal/RS

RCM 1º ao 2º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e Práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação.
Habilidades RS (EF15AR13RS12-1) Exercitar a escuta para identificar e apreciar sons, em ambientes internos e externos, na escola, na natureza (com olhos fechados, escutar sons altos e baixos, longe e perto, longos e curtos, graves e agudos). (EF15AR13RS12-2) Ampliar a experiência para identificar e apreciar sons que interferem na vida cotidiana (sinal da escola, apito do guarda de trânsito, jingle do carro de gás, ronco de motores etc.) e nas expressões musicais, valorizando a diversidade cultural na formação da comunidade local. (EF15AR13RS12-3) Identificar, apreciar e valorizar as cantigas folclóricas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e rimas cantadas pela comunidade local. (EF15AR14RS12) Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos), utilizando jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas e da comunidade local, canções e práticas diversas de composição/criação,

canto, execução e apreciação musical.

(EF15AR15RS12-1) Tocar, investigar, explorar, apreciar e identificar diferentes fontes sonoras com o uso de materiais do cotidiano (colheres, copos, cadeiras, garrafas pet, entre outros), de instrumentos musicais, da natureza (sons dos animais, do vento, da chuva) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal) pra reconhecer e comparar os elementos e comparar os elementos do som, trabalhados na habilidade EF15AR14RS12.

(EF15AR15RS12-2) Experimentar, investigar, pesquisar e construir instrumentos musicais com materiais do cotidiano e reciclável (tambores de potes, pandeiros com tampinhas entre outros) de tamanhos e possibilidades sonoras diversas de forma sustentável.

(EF15A16RS12-1) Explorar e exercitar diferentes formas de registro musical não convencional por meio de representações de sons, palavras, desenhos, para sons curtos, repetidos, desenhos para longas etc.).

(EF15AR16RS12-2) Explorar e exercitar o registro musical em processos de áudio e/ou audiovisual.

(EF15AR17RS12) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo ou colaborativo, utilizando os parâmetros do som, apresentados na habilidade EF15AR14RS12 e as fontes sonoras, presentes na habilidade EF15AR15RS12.

RCM 3º ao 5º ano

Objetos de Conhecimento

Contextos e Práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação.

Habilidades RS

(EF15AR13RS35-1) Exercitar a escuta atenta para identificar e apreciar diversas formas musicais representadas pela cultura regional e por suas diversas etnias culturais em diferentes gêneros (xote, fandanvalsa, entre outros).

(EF15AR13RS35-2) Ampliar a experiência para identificar e apreciar, progressivamente, gêneros musicais que interferem na vida cotidiana (jingle de comerciais no rádio e na televisão, vinhetas em vídeos da Internet, musicais típicas da comunidade executadas em momentos de celebrações, músicas religiosas, das culturas familiares etc.) e nas expressões musicais, valorizando a diversidade cultural na formação da comunidade local e regional.

(EF15AR14RS35) Explorar e identificar os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos) em diversos gêneros musicais regionais e étnico-culturais por meio de jogos, brincadeiras, cantigas folclóricas, canções e práticas diversas de composição/criação, canto, execução e apreciação musical.

(EF15AR15RS35-1) Experimentar, explorar, tocar e identificar fontes sonoras, buscando organizar os sons nas famílias dos instrumentos (cordas, madeiras, percussão, metais) utilizando os instrumentos convencionais e não convencionais (objetos do cotidiano) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal), relacionando-os e trabalhando os elementos da música, conforme habilidade EF15AR14RS35.

(EF15AR15RS35-2) Experimentar, investigar, pesquisar e construir instrumentos musicais não convencionais com possibilidades sonoras diversas, de forma sustentável, buscando a harmonia e a qualidade do som.

(EF15AR16RS35-1) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional de canções e músicas por meio de representações de sons, palavras, desenhos, linhas, pontilhados, partituras criativas, entre outros (por exemplo, um registro para cada tempo do som, um desenho para sons curtos, repetidos desenhos para longo etc.).

(EF15AR16RS35-2) Explorar e exercitar o registro musical em processos de áudio e/ou audiovisual.

(EF15AR16RS35-3) Conhecer e reconhecer o registro musical convencional em diferentes canções e músicas.

(EF15AR15RS35-1) Experimentar, explorar, tocar e identificar fontes sonoras, buscando organizar os sons nas famílias dos instrumentos (cordas, madeiras, percussão, metais) utilizando os instrumentos convencionais e não convencionais (objetos do cotidiano) e sons do corpo (palmas, voz e percussão corporal), relacionando-os e trabalhando os elementos da música, conforme habilidade EF15AR14RS35.

(EF15AR15RS35-2) Experimentar, investigar, pesquisar e construir instrumentos musicais não convencionais com possibilidades sonoras diversas, de forma sustentável, buscando a harmonia e a qualidade do som.

Fonte: SMEC-Balneário Pinhal/RS (2023).

Referente aos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, a RME de Balneário Pinhal/RS considera em suas propostas metodológicas as transições entre as etapas dos anos iniciais para os anos finais, e desse modo compreende a relevância de constante acompanhamento pedagógico do público que vivencia essa mudança.

De acordo com este referencial, cabe ressaltar que a BNCC determina “aprendizagens essenciais para a formação do estudante por meio de competências e habilidades, entres elas, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais” (BALNEÁRIO PINHAL, 2019, p. 13). Diante de tais suposições e acerca da Música para estes anos, descrevo as propostas pedagógicas, associadas aos códigos alfanuméricos da BNCC a serem trabalhadas na linguagem Arte, em particular a unidade temática Música, analisados no RCM do 6º ao 9º ano da respectiva RME.

Quadro 30: RCM do 6º ao 9º ano (Arte) RCM-Balneário Pinhal/RS

RCM 6º ao 7º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e Práticas, Elementos da Linguagem, Materialidades, Notação e Registro Musical, Processos de Criação
Habilidades RS (EF69AR16RS67-1) Escutar, apreciar e contextualizar para compreender os ambientes e os momentos históricos em que ocorreu a produção musical brasileira e mundial, ampliando a possibilidade de estabelecer conexões estéticas e éticas entre os porquês de cada manifestação, principalmente as que trabalham questões sociais e culturais. (EF69AR16RS67-2) Escutar, apreciar e contextualizar as transformações que a música sofreu ao longo do século XX, desde a inclusão do silêncio, dos ruídos e do uso da tecnologia, agregando componentes possíveis de serem transformados em música. (EF69AR17RS67) Explorar e identificar os diferentes meios e equipamentos culturais e de circulação musical tradicional e alternativo (espaço público) para compreender a possibilidade de múltiplas funções: aprendizagem (ensaio), compartilhamento, apresentação, divulgação, disseminação e difusão. (EF69AR18RS67) Pesquisar, identificar e reconhecer criações singulares de profissionais e/ou grupos musicais, para o exercício e o desenvolvimento do gosto pessoal na apreciação e valorização de gêneros específicos. (EF69AR19RS67) Fruir e acessar diferentes estilos musicais locais, regionais e nacionais por meio de espetáculos, festivais, vídeos, internet etc., para ampliar o vocabulário e o repertório pessoal, permitindo aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (EF69AR20RS67) Experimentar, explorar e conhecer os elementos básicos constitutivos da música: ritmo (pulsção da música), melodia (sequência das notas musicais) e harmonia (encadeamento dos sons simultâneos), em jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, em continuidade à habilidade EF15AR14RS35 dos Anos Iniciais, que trabalha os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos). (EF69AR21RS67) Experimentar, explorar, conhecer e analisar os diversos instrumentos que compõem os grandes grupos (de corda, de sopro – madeira e metais – e de percussão) para desenvolver a capacidade de escuta, possibilitando distinguir timbres e características de cada um. (EF69AR22RS67) Explorar, exercitar e conhecer notações musicais convencionais (pauta de cinco linhas) e não convencionais (desenhos gráficos), partituras criativas e procedimentos contemporâneos (de áudio e/ou audiovisual etc.), para registrar seus processos criativos.

(EF69AR23RS67) Explorar, criar e recriar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, para exercitar a experimentação musical ampla e com liberdade, sem preocupação com o resultado final, na utilização de vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, de forma individual, coletiva e compartilhada.
RCM 8º ao 9º ano
Objetos de Conhecimento Contextos e Práticas, Elementos da Linguagem, Materialidades, Notação e Registro Musical, Processos de Criação
Habilidades RS (EF69AR16RS89-1) Escutar, apreciar, analisar e compreender criticamente a razão de cada uma das expressões da Música Popular Brasileira, ampliando a possibilidade de estabelecer conexões estéticas e éticas entre os porquês de cada manifestação, principalmente as que trabalham questões sociais e culturais. (EF69AR16RS89-2) Aprimorar a escuta e a apreciação para ampliar a compreensão das transformações que a música sofreu ao longo do século XX, desde a inclusão do silêncio, dos ruídos e do uso da tecnologia (analogica e digital) e componentes possíveis de serem transformados em música. (EF69AR17RS89) Explorar, identificar, conhecer, analisar e comparar os diferentes meios e equipamentos culturais e de circulação musical tradicional e alternativo (espaço público), para compreender progressivamente a possibilidade de múltiplas funções: aprendizagem (ensaio), compartilhamento, apresentação, divulgação, disseminação e difusão. (EF69AR18RS89) Pesquisar, identificar e reconhecer e analisar criações singulares de profissionais e/ou grupos musicais nacionais e internacionais contemporâneos, para o exercício e desenvolvimento do gosto pessoal na apreciação e valorização de gêneros musicais de diversas culturas. (EF69AR19RS89) Fruir, acessar e analisar progressivamente diferentes estilos musicais regionais, nacionais e internacionais, por meio de espetáculos, festivais, vídeos, Internet etc., para ampliar o vocabulário e o repertório pessoal, permitindo aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (EF69AR20RS89-1) Explorar, conhecer e analisar os elementos básicos constitutivos da música: ritmo (pulsção da música), melodia (sequência das notas musicais) e harmonia (encadeamento dos sons simultâneos), exercitando-os progressivamente em jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, em continuidade à habilidade EF15AR14RS35 dos Anos Iniciais, que trabalha os elementos básicos do som: altura (sons agudos e graves), duração (longos e curtos), intensidade (forte e fraco) e timbres (da voz e de instrumentos) por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. (EF69AR20RS89-2) Apreciar e analisar os elementos básicos da música em diversas manifestações culturais nacionais e internacionais. (EF69AR21RS89) Explorar, conhecer e analisar os grandes grupos de instrumentos (de corda, de sopro – madeira e metais – e, percussão), qualificando a capacidade de escuta, para distinguir timbres e características de diversas fontes e materiais sonoros. (EF69AR22RS89) Exercitar, conhecer e comparar notações das músicas contemporâneas, manuseando registros convencionais, não convencionais, partituras criativas e procedimentos técnicos de gravação áudio e audiovisual. (EF69AR23RS89) Experimentar, criar e recriar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, para compreender sua aplicabilidade, de maneira ampla, com intencionalidade e utilização de vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, permitindo a identificação e compreensão da sua maneira de se expressar de forma individual, coletiva e compartilhada, sem medo e inibição, com respeito e valorização a si e ao outro.

Fonte: SMEC-Balneário Pinhal/RS (2023).

Para a realidade do EJA, constatou-se que tal referencial curricular tem base nos códigos alfanuméricos do ensino fundamental, pelo fato de não ter uma documentação específica para a referida modalidade educacional. O EJA nesse intuito, “é desenvolvido através de uma metodologia diferenciada, que contempla as necessidades e especificidades do público inserido nessa etapa da educação básica” (BALNEÁRIO PINHAL, 2019, p. 10).

#### 5.4 DOCUMENTAÇÕES DO CME

Ao iniciar este subitem, constata-se após os levantamentos realizados nas redes municipais de ensino participantes deste estudo, que houve o manifesto de uma documentação em âmbito municipal exarada pelo CME-Cidreira/RS, por meio da Resolução CME-Cidreira/RS n.º 2/2017, que dispõe sobre a “obrigatoriedade e operacionalização do ensino de Música nos estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Cidreira” (CIDREIRA, 2017, p. 1).

Diante desta resolução, ressalto que tal documentação, tem como referência as diretrizes estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016). Desse modo, observou-se a presença de duas das competências presentes na resolução nacional, e neste caso, constam às diretrizes associadas às escolas e às secretarias de educação, o que não menciona acerca dos demais órgãos que representam a educação básica como o CME, as instituições de ensino superior e o MEC.

Aprovado por unanimidade pelo Poder Legislativo de Cidreira/RS, trago para discussão um questionamento no qual já argumentou-se nesta dissertação a respeito da efetivação das leis e do não cumprimento destas no campo da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Dessa forma, a falta de assessoria, a não qualificação dos profissionais e a não realização de concursos públicos para professores habilitados em Música, caracterizam o enfraquecimento de um avanço importante para a área musical em âmbito escolar, neste caso a RME de Cidreira/RS, tratando-se de uma lei de forma específica.

Diante dessas constatações, torna-se extremamente relevante apresentar o que se estabelece através das diretrizes expressas na Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, Art. 1, no § 1º, ao que compete às escolas “V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais” (BRASIL, 2016, p. 1).

Como competência da mantenedora educacional, representada pela SMEC-Cidreira/RS, cabem responsabilidades a ser cumpridas e não somente a escola, deve fomentar estas possibilidades acerca da inserção da Música na escola. À vista disso, no § 2º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016), trago como complementação acerca do referencial teórico desta dissertação, no que compete às secretarias de educação:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;

- II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;
- III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;
- IV - criar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música e divulgá-las por meio de diferentes mídias;
- V - promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos;
- VI - organizar redes de instituições ligadas à música com vistas ao intercâmbio de experiências docentes, de gestão e de projetos musicais educativos, bem como à mobilidade de profissionais e ao compartilhamento de espaços adequados ao ensino de Música;
- VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música;
- VIII - cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais;
- IX - viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música. (BRASIL, 2016, p. 1-2).

Outro aspecto se dá pelo fato da “presente Resolução entrar em vigor na data de sua publicação” (CIDREIRA, 2017, p. 3). Nesse sentido, torna-se necessário argumentar sobre a existência de um documento que está em vigor, não revogado e que perde sua objetividade, tendo em vista a RME de Cidreira/RS ter em seu quadro funcional apenas um professor licenciado em Música, o que atento ainda mais sobre a pertinência desta investigação e na abertura de diálogos para que esta lei esteja sendo efetivada.

Cabe destacar a partir da realidade do PPP do CAEE por exemplo, que esta resolução não se faz presente, sendo o único documento da análise realizada em Cidreira/RS, datado em 2018. Dessa forma, este referencial poderia ter feito menção à Resolução CME-Cidreira/RS n.º 2/2017 (CIDREIRA, 2017), pelo fato desta estar em vigência na época no presente município.

Ao compreender as etapas que se estabelecem a partir da burocracia e morosidade na elaboração de um documento, qualquer que seja, sabe-se que tais processos por muitas vezes, demoram para serem aprovados. Nesse sentido, menciono que para a homologação de um documento de origem escolar, este deve ser analisado e posteriormente receber o parecer positivo por parte do CME, e neste caso, observou-se que mesmo a Resolução CME-Cidreira/RS n.º 2/2017, exarada por este órgão legislador, não apresenta-se inserida nas escolas desta RME.

Com este intuito, cabe destacar o que refere a Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 (BRASIL, 2016) como competência acerca da especificidade da Música em espaços educacionais. Como consta neste documento, cabe aos conselhos municipais de educação:

I - definir normas complementares a estas Diretrizes, em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;  
II - realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 2-3).

Em relação à implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na realidade de Cidreira/RS, observou-se a presença de regimentos escolares e referenciais curriculares, ambos datados em 2019. À vista dos PPPs das escolas municipais, aprovados no período de 2014 a 2018, constatou-se que estes não se enquadram no período associado aos últimos dois anos de vigência. De acordo com estas constatações, entendo que a aprovação da resolução em âmbito municipal, não se apresenta de forma concreta na rede escolar de Cidreira/RS, tendo em vista o não cumprimento do § 5º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2016, tendo base em um órgão que, ao exarar um documento não fiscaliza junto à mantenedora, o que deve ser cumprido a partir do que é regulamentado na Resolução CME-Cidreira/RS n.º 2/2017.

Ao imergir nas leituras sobre a abordagem do ciclo de políticas educacionais e sobre as arenas políticas de disputa, as quais caracterizam as aprovações de leis em âmbito escolar, referencio os princípios de Mainardes ao conceituar sobre o contexto da prática e seus desdobramentos. Sabendo da responsabilidade que os educadores em espaço escolar detêm, Mainardes (2006, p. 53) descreve que os posicionamentos e entendimentos destes profissionais “têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Revel (1998), descreve em sua teoria sobre os aspectos relacionados aos fenômenos sociais, particularmente representados pela micro e macro-análise. Nesse sentido, corroboro o fato do CME-Cidreira/RS, ter exarado uma documentação, partindo do micro espaço, e que em sua efetividade poderá repercutir as RMEs limítrofes, o que classifica o macro-espaço, neste caso representados pelos municípios da região litorânea do RS, o que está entrelaçado aos preceitos de DeNora (2003) e Brandão (2008).

Dessa maneira, estes dados, questionamentos e reflexões acerca do tema, nos fazem entender que precisamos nos inteirar dos referenciais legais que fundamentam as ações referentes à efetiva inserção da música e somente assim, regularizar nosso campo de atuação em espaço escolar.

## 5.5 LEVANTAMENTO DE PROFESSORES

Este subitem tem por intuito, consolidar todos os aspectos dos resultados apresentados até o presente momento. Ao elaborar este subitem, parti do entendimento de compreender

sobre o quantitativo de professores de Música existentes para a realidade de cada RME, e assim, da possibilidade desta unidade temática ser realmente inserida a partir da formação, bem como sobre o conhecimento destes profissionais.

Diante dessas possibilidades, solicitei por meio de pedidos de informações aos gestores das três pastas educacionais, um levantamento de professores que apresentasse dados relacionados, tendo base nos quadros docentes, dentro de suas particularidades.

Na estrutura destas solicitações, foram sugeridos o fornecimento de dados característicos para cada RME, com base no vínculo empregatício dos professores, a quantidade de professores especializados e/ou habilitados em Arte, e por fim, o total de professores com formação específica em Música.

Tendo base nos dados respondidos pelas mantenedoras educacionais, por meio do Ofício SMEC-Tramandaí/RS n.º 028/2022, Ofício SMEC-Cidreira/RS n.º 090/2022 e Ofício SMEC-Balneário Pinhal/RS n.º 039/2022 e após contabilizar os resultados destes dados, apresento o cômputo dos profissionais das três redes educacionais pertencentes a esta pesquisa, por meio do quadro a seguir.

Quadro 31: Levantamentos de Professores das RMEs

Descrição	SMEC-Tramandaí/RS	SMEC-Cidreira/RS	SMEC- Balneário Pinhal/RS
Professores da RME	370	287	227
Professores concursados da RME	370	196	152
Professores contratados da RME	00	91	75
Professores de Arte da RME	13	07	03
Professores especializados em Arte (anos iniciais do ensino fundamental)	13	04	01
Professores habilitados em Arte (anos finais do ensino fundamental)	13	03	02
Professores habilitados em Música	02	01	01

Fonte: Autor (2022).

Dentre os professores que ministram aulas de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, trago como dado resultante dessa análise, que há professores formados com especialização em Arte e professores com graduação em Pedagogia, que em sua formação são habilitados para ministrar todas as disciplinas dentro destes anos iniciais. Os professores habilitados em Arte nos anos finais do ensino fundamental, em grande maioria, são oriundos das Artes Visuais.

Descrevo a partir destes pedidos de informações, que os profissionais de Arte do ensino fundamental NEJA e/ou EJA destas RMEs, atuam de forma polivalente conforme sua área de formação, através das unidades temáticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Assim, o ensino de Música ocorre de forma curricular, alinhada à implementação da BNCC, do RCG e do RMC e/ou RMCC.

De acordo com os retornos destes levantamentos, constatou-se que não há um efetivo suficiente de profissionais habilitados para ministrar as aulas referentes à unidade temática Música. Torna-se necessário ressaltar a partir dos dados das 36 escolas analisadas, por meio de seus quadros docentes, a existência de apenas quatro professores com formação específica em Música.

Ao mesmo tempo em que os dados foram coletados, foi possível conversar com os gestores educacionais, e desse modo, foi-me dito que, conforme o último concurso público, realizado em Tramandaí/RS, no ano de 2020, em Cidreira/RS, no ano de 2016 e em Balneário Pinhal/RS, no ano de 2012, para a área de Artes, exigiu-se como escolaridade, o ensino superior de Licenciatura em Educação Artística, Artes Visuais e/ou Licenciatura em Artes.

Ao aproximar-me do fim deste capítulo, representado por uma importante etapa de análise e resultados, considero que mediante contato com os gestores públicos de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, por meio das reuniões e diálogos gerados por intermédio das ações desta pesquisa, descrevo sobre o entendimento inicial destes e posteriormente, as experiências e vivências geradas neste estudo, observar a mudança de concepção destes legisladores ao entenderem a importância da Música em suas redes municipais de ensino.

Assim, concluo etapa importante da pesquisa, ao apresentar os dados que darão embasamento para poder desenvolver outras ações, relacionadas não somente aos gestores públicos, mas também associados aos gestores educacionais, equipes pedagógicas, professores de Arte e de outras áreas do conhecimento, para assim, modificar a concepção de que o ensino de Música na escola é tido como algo impossível de ser inserido em suas realidades.

Neste sentido, os capítulos a seguir, trarão os aspectos que constituem as formações a estes profissionais, bem como das formações continuadas oportunizadas para que a Música se faça assunto constante nestas RMEs.

## 6 GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO

Este capítulo constitui-se na síntese sobre os grupos de pesquisa e extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, bem como suas contribuições para este estudo e que, posteriormente, viabilizaram o suporte necessário para que os desdobramentos desta dissertação tivessem sintonia com os objetivos propostos.

Ao aproximar-me das atividades dos grupos “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIEd) e “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (Grupem), compreendo que as reuniões propiciaram um momento fundante para a construção do objeto de estudo desta pesquisa e, por consequência, das ações que, foram originadas.

Cabe destacar o grande engajamento dos grupos ao acolherem este trabalho. E, salienta-se o fato de que, particularmente, a temática desenvolvida não seja específica de cada pessoa, em especial componente do grupo. Todavia, e reitera-se, o empenho de todos os integrantes foi notório.

Assim, ressalto a relevância em atuar junto a este coletivo que além de agregar conhecimentos, contribui de forma construtiva para o engrandecimento de nossas práticas como educadores e fortalecer inclusive nossas pesquisas como acadêmicos da área.

Além disso, sentimo-nos parte importante na abertura de sugestões e nos processos de criação de todos estes materiais. Para Rossit *et al.*:

Na perspectiva de “grupos”, entende-se que o trabalho coletivo deriva da união, em um mesmo espaço físico ou virtual, de diferentes pessoas com interesses comuns. A oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo, quando liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional (ROSSIT *et al.*, 2018, p. 1512).

Nesse sentido, contextualizo o histórico dos referidos grupos, suas práticas que oportunizam a abertura de espaço para os diálogos, as trocas de experiências e a construção de ações. Observo que, posteriormente, há uma culminância no campo da Educação Musical, nos mais diversos segmentos, tanto na educação formal, não formal, bem como informal.

## 6.1 GRUPO ARTE: CRIAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO (ARTCIED)

Criado no ano de 2002 o Grupo de Extensão e Pesquisa ArtCIED, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel, vem desenvolvendo inúmeras ações com enfoque voltado ao segmento educacional e artístico, tendo a certificação da Uergs.

Em suas atividades, o ArtCIED congrega professores e acadêmicos da área das Artes, incluindo as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, bem como a educação. O referido grupo tem como pressupostos as investigações sobre as artes e todas as possíveis articulações na área, inclusive com atividades criativas.

Conforme explicitado no *site*, “o grupo desenvolve pesquisas coletivas e individuais, sendo realizados estudos e ações interdisciplinares em torno das Artes, da Educação, da Literatura e Leitura, envolvendo as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão” (*SITE ARTCIED*, 2023).

Atualmente, integram este grupo estudantes da graduação e pós-graduação (Especialização em Educação Musical e o Mestrado Profissional em Educação) da Uergs. Além disso, também integram o grupo pesquisadores de outras instituições, bem como egressos dos referidos cursos da universidade, totalizando uma média de 38 componentes.

Dentre suas linhas de pesquisa, o grupo investiga temáticas que tratam sobre as Artes e linguagens em processos de ensino e aprendizagem, Educação e Interdisciplinaridade, Literatura e ações de leitura.

A partir destes direcionamentos de pesquisa resultaram diversas publicações em periódicos científicos e anais de eventos, ambos da Educação, Educação Musical e Artes em geral. Do mesmo modo as ações de extensão resultantes dos projetos de pesquisa e extensão, também têm sido práticas constantes no cotidiano deste grupo.

Vale salientar que a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) é uma das parceiras nas ações do grupo, considerando-se que esta instituição, inclusive, foi a responsável pela criação dos quatro cursos de Artes existentes na Uergs, e que deram origem à atual constituição dos cursos em vigência.

Deste modo, no ano de 2002, quando foram iniciados os quatro cursos das Artes, a FUNDARTE, que coordenava todo o processo pedagógico e administrativo dos cursos, também foi a proponente deste grupo, que foi o primeiro a ser criado na Uergs.

## 6.2 GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO EDUCAÇÃO MUSICAL: DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS (GRUPEM)

No ano de 2010, foi criado o grupo de pesquisa e extensão “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (Grupem), sob a chancela da Uergs. A coordenação geral do grupo está sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel. Como área predominante, as ações realizadas caracterizam-se por abordar temas que contenham relação com a área da Linguística, Letras e Artes.

A necessidade da criação do Grupem manifestou-se a partir da existência dos cursos de Graduação em Música: Licenciatura e da Especialização em Educação Musical, ambos na cidade de Montenegro/RS. Tal grupo contribuiu positivamente para a expansão dos estudos na área musical, considerando-se a legislação para a inserção do ensino de Música na educação básica.

Dentre suas atividades, o grupo elabora ações relacionadas à Educação Musical, tanto em espaço escolar quanto em outros espaços, análise no campo das políticas públicas, bem como:

[...] as interfaces entre a educação musical e a educação especial, são potenciais para o empreendimento das ações de pesquisa do grupo. São, também, desenvolvidas, atividades extensionistas relacionadas às atividades investigativas e aos componentes curriculares ministrados. Busca-se, assim, articular ensino, pesquisa e extensão envolvendo, também as comunidades do entorno da UERGS (*SITE GRUPEM*, 2023).

Como linhas de pesquisa, o grupo desenvolve estudos voltados aos currículos em Educação Musical no Brasil, estudos sobre processos de ensino e aprendizagem em Música e políticas em Educação Musical. Representado por um quantitativo de 33 pesquisadores, a estrutura do Grupem é composta por professores especialistas, mestres e doutores em Música e em outras áreas do conhecimento, acadêmicos de programas de pós-graduação, incluindo mestrado e doutorado.

Tendo em vista a elaboração de constantes formações e cursos, cabe destacar que as ações dos grupos citados fomentaram, posteriormente, a publicação de artigos em periódicos científicos e anais de eventos, sejam eles pesquisas publicadas em anais, sejam elas em Educação, Educação Musical e das Artes como um todo.

## 7 FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A ELABORAÇÃO DOS PRODUTOS

Ao participar dos Grupos de Pesquisa e Extensão da Uergs e, como forma de auxílio para a elaboração dos produtos desta dissertação, decidimos conjuntamente, fomentar cursos de forma *on-line* para educadores musicais, gestores escolares, músicos e professores da área, tratando da importância da Música no espaço escolar.

Ao elaborar tais formações, compreendo que estas ações serviram, de certa forma, como um início para futuras conversações, diálogos e embasamento aos gestores públicos e legisladores de diversas localidades.

Sendo assim, saliento que estes materiais ficarão disponíveis gratuitamente no *site* dos grupos de pesquisa e extensão da Uergs, Grupem e ArtCIED. Como forma de fomento para a realização de outras pesquisas na área, estes registros serão encontrados no endereço eletrônico <https://www.educacaomusicaluergs.com/> e no canal do *YouTube* Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços, localizado no *link*:

<https://www.youtube.com/c/educa%C3%A7%C3%A3omusicaldiferentestemposeespa%C3%A7os>

Ilustração 11: Foto do *site* dos Grupos de Extensão da Uergs



Fonte: Autor (2023).

Dessa forma, descrevo os cursos realizados em 2021, bem como em fase de elaboração para o ano de 2022, que serão descritos a seguir.

## 7.1 COLÓQUIOS EDUCAÇÃO MUSICAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A primeira formação desta pesquisa integrou as ações do Programa “Educação Musical: Música, Educação e Entrelaçamentos”, aprovado no Edital Probox 01/2021, sob o ID 3122. Intitulado Colóquios sobre Educação Musical e Políticas Públicas, este curso, compreendeu quatro encontros científicos, de forma síncrona e assíncrona, representados por debates, sempre aos sábados, das 15h às 17h, por meio da plataforma *Google Meet*. Os encontros foram realizados nos meses de junho a setembro de 2021 tendo como público-alvo professores, músicos, gestores públicos da educação básica.

Esta ação, como dito, teve início no final do mês de maio e início de junho de 2021. Vale salientar o acolhimento à proposta, visto que as inscrições contaram com 107 participantes, abarcando mais de 50 cidades diferentes de 10 estados brasileiros, entre eles: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Os colóquios abordaram dentre outros temas, sobre a relevância da Música na escola. Neste sentido, vale referenciar Swanwick (2003) ao explicar que o fazer musical como instrumento de reflexão cultural nos proporciona novas perspectivas tangentes no campo das aprendizagens compreendidas ao modo de ver e sentir novas experiências. Conforme os princípios do autor:

A concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como forma de discurso. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma voz musical e também ouvimos as vozes musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003, p. 45-46).

Outros conceitos importantes que foram tratados nesta ação de extensão relacionaram-se com a legislação em Educação Musical, bem como a implementação do ensino de Música nas redes de ensino. Em se tratando da legislação em Educação Musical é pertinente apontar os estudos de Queiroz (2012) ao abordar sobre estes assuntos:

[...] para travamos uma discussão consistente sobre o ensino de música a partir das definições da legislação brasileira atual, é importante uma análise detalhada dos diversos documentos oficiais que delineiam o cenário político-educacional, bem como inter-relacionar as bases legais da educação em geral às especificidades das

distintas áreas de conhecimento, no nosso caso em específico, a música (QUEIROZ, 2012, p. 35).

A seguir, relaciono a programação do evento, acrescido do folder de divulgação dos colóquios, temáticas, palestrantes, mediadores e datas dos encontros.

1º Colóquio: Educação Musical e Articulação Política: experiências da audiência pública de março de 2010 sobre políticas de implantação da Lei n.º 11.769/2008

Data: 05/06/2021

Palestrante 1: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jusamara Vieira Souza (UFRGS)

Palestrante 2: Prof. Me. Felipe Radicetti (UNINTER)

Mediação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Apresentação Artística: Felipe Azevedo

2º Colóquio: Educação Musical e Legislação

Data: 10/07/2021

Palestrante 1: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres (IPA)

Palestrante 2: Prof. Mestrando Estevão Grezeli de Barros Neves (Uergs)

Mediação: Prof. Mestrando Marcos Cardoso Purin (Uergs)

Apresentação Artística: Henrique Pellin

3º Colóquio: Ensino de Música nas Redes de Ensino: Experiências de Implementação

Data: 21/08/2021

Palestrante 1: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel (SMED-POA; Uergs)

Palestrante 2: Prof.<sup>a</sup> Doutoranda Leia Raquel de Almeida (Colégio Marista Rosário-POA/RS)

Mediação: Prof. Mestrando Estevão Grezeli de Barros Neves (Uergs)

Apresentação Artística: Tuti Rodrigues

4º Colóquio: A Abordagem do Ciclo de Políticas: Contribuições para a Pesquisa em Educação

Data: 11/09/2021

Palestrante 1: Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG)

Mediação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Apresentação Artística: Ayres Potthoff

Ilustração 12: Arte visual dos Colóquios Educação Musical e Políticas Públicas

**Palestrantes:**

- Prof.ª Dr.ª Jusamara Vieira Souza (UFRGS)
- Prof. Me. Felipe Radicetti
- Prof.ª Dr.ª Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres
- Prof. Mestrando Estêvão Grezeli de Barros Neves (Uergs)
- Prof.ª Dranda. Leia Raquel de Almeida Marista Rosário-POA/RS).
- Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffebüttel (SMED-POA; Uergs).
- Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG)

**"Colóquios Educação Musical e Políticas Públicas"**

**Datas:** 05/06, 10/07, 21/08 11/09  
 Aos sábados, das 15h às 17h  
 Via *Google Meet*  
 Gratuito - Com certificação pela UERGS - 20h  
 Inscrições até dia 4 de junho de 2021 -  
 Via *Google Forms*

**Apresentação artísticas e culturais:**

- Felipe Azevedo
- Henrique Pellin
- Tuti Rodrigues
- Ayres Potthoff

**Mediação e coordenação:**

- Coordenadora do projeto: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffebüttel (Uergs)
- Mediador: Prof. Mestrando Marcos Cardoso Parin (Uergs)
- Mediador: Prof. Mestrando Estêvão Grezeli de Barros Neves (Uergs)

Serão disponibilizadas leituras complementares antes e após os encontros. Contamos com sua presença!

Logos: Grupem uergs, ArtCIEid uergs, A Arte de Ler, uergs

Sítio: [educaçãomusicaluergs.com](http://educaçãomusicaluergs.com)  
 Instagram: @Grupem\_articid  
 YouTube: Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços

Fonte: Autor (2023).

Diante da realização dos colóquios, espero que esta ação tenha repercutido de forma satisfatória aos participantes. Através das palestras propostas, o enfoque desta formação objetivou ampliar os conhecimentos e concepções dos profissionais da educação básica, principalmente aos professores de Música, sendo estes, os maiores representantes dentro do campo escolar para reivindicar por seu reconhecimento como disciplina dentro dos documentos normativos escolares.

Desta forma, menciono a proposta de Grezeli e Wolffebüttel (2021) ao tratar do envolvimento dos principais agentes responsáveis pela abertura destes processos:

O entendimento acerca da legislação se faz necessário, tanto para que professores e gestores tenham fundamentos, não somente para o cumprimento da legislação, quanto para buscar as alternativas municipais, regionais e federais para sanar as demandas possíveis. Mas, compreender a importância histórica que este componente curricular teve e continua a ter na vida das pessoas e na escola, seja na formação de crianças, jovens ou adultos, é colocar no lugar merecido, e de onde a arte - particularmente a música, nunca deveria ter sido retirada (GREZELI; WOLFFENBÜTTEL, 2021, p. 35362).

A presença dos gestores públicos e escolares foram de suma importância para que a partir desta experiência que trata sobre possibilidades que assegurem a Música na grade curricular escolar, possa repercutir surgindo assim outras propostas em suas redes de ensino,

caracterizando solidez para este evento servir de referência para os municípios do litoral norte gaúcho e outras regiões do país.

## 7.2 CURSO EDUCAÇÃO MUSICAL E DOCÊNCIA

Representado pelo Curso Educação Musical e Docência, esta ação caracterizou-se em realizar uma formação virtual, prevista para os meses de maio a novembro de 2021, sempre aos sábados, das 10h30min às 12h, por meio das plataformas *Google Meet* e pelo canal do *YouTube* Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços. Disposto em quatro módulos, o referido curso teve carga horária total de 60 horas, tendo como temática aspectos característicos à Educação Musical na escola e suas transversalidades.

Após período de divulgação do curso, obteve-se a participação de 108 inscritos de mais de 60 cidades diferentes do país. Ao todo, 10 estados brasileiros fizeram-se presentes, entre elas, cito: Amazonas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Este curso englobou as ações do programa “Educação Musical: Música, Educação e Entrelaçamentos”, aprovado no Edital Probox 01/2021, sob o ID 3122. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da atualização e reciclagem dos saberes para melhor atuação junto ao papel do docente, seja ele em qualquer tempo e espaço em que a educação se manifeste:

[...] o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (RODRIGUES; LIMA; VIANA; 2017, p. 30).

O primeiro módulo teve por objetivo proporcionar seis encontros a serem mediados por convidados com reconhecido conhecimento teórico e prático nos assuntos de acordo com as temáticas específicas. O módulo 2 teve como enfoque a elaboração de um planejamento pedagógico, oriundo dos encontros realizados no módulo anterior. O terceiro módulo efetivou a implementação do planejamento do módulo 2. O módulo 4 consistiu na partilha dos planejamentos implementados, sob o formato de um seminário final.

Pretendeu-se, posteriormente, organizar todo o material produzido no curso em um formato de publicação virtual, sendo disponibilizado gratuitamente aos participantes e público interessado.

A seguir, relaciono a programação do Curso Educação Musical e Docência de acordo com as temáticas de cada encontro, datas, palestrantes e mediadores.

#### Apresentação do Curso Educação Musical e Docência

Data: 29/05/2021

Mediação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Prof.<sup>a</sup> Mestranda Cibele Machado Mayer (Uergs)

Prof.<sup>a</sup> Mestranda Danielle Wolff Guterres (Uergs)

Prof. Mestrando Estevão Grezeli de Barros neves (Uergs)

Psic.<sup>a</sup> Mestranda Fabiane A. Chaves (Uergs)

Prof. Mestrando José Luiz Domingues Gularte (Uergs)

Prof. Mestrando Marcos Cardoso Purin (Uergs)

#### Educação Musical com Bebês e Famílias

Data: 12/06/2021

Palestrante 1: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Parizzi

Palestrante 2: Psic.<sup>a</sup> Mestranda Fabiane A. Chaves (Uergs)

Mediação: Prof.<sup>a</sup> Djeniffer Heinzmann Chassot (Uergs)

Apresentação Artística: Prof. Tiago Rubert

#### Educação Musical na Educação Infantil

Data: 26/06/2021

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teca Alencar de Britto

Prof.<sup>a</sup> Ma. Sandra Rhoden

Mediação: Psic.<sup>a</sup> Mestranda Fabiane A. Chaves (Uergs)

Apresentação Artística: Pedagoga Caroline Rosa

#### Educação Musical, Folclore e Cultura Popular

Data: 10/07/2021

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ermelinda Azevedo Paz Zanini

Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus

Mediação: Prof.<sup>a</sup> Mestranda Danielle Wolff Guterres (Uergs)

Apresentação Artística: Contadora de histórias Fabiana Souza

Educação Musical e Legislação.

Data: 24/07/2021

Prof. Mestrando Estevão Grezeli de Barros neves (Uergs)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

Mediação: Prof. Mestrando Marcos Cardoso Purin (Uergs)

Apresentação Artística: Prof. Djâmen Cardoso de Farias

Educação Musical, na BNCC e Interdisciplinaridade

Data: 14/08/2021

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Regina Albano de Lima

Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros (UFJF)

Mediação: Prof. Mestrando José Luiz Domingues Gularte (Uergs)

Apresentação Artística: Out Sing Cancer

Educação Musical e Políticas Públicas

Data: 28/08/2021

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

Prof. Dr. Carlos Augusto Pinheiro Souto

Mediação: Prof. Mestrando Marcos Cardoso Purin (Uergs)

Apresentação Artística: Prof. Henrique Pellin e Prof.<sup>a</sup> Walkiria Morato

Ilustração 13: Arte visual do Curso Educação Musical e Docência

Curso:  
**Educação Musical e Docência**

De 29/05 à 27/11  
Pelo Google Meet  
Certificado: 60h  
Inscrições até dia 19/05  
Vagas limitadas!

Prof. Dra. Betânia Parizzi, Prof. Djeniffer Heinzmann, Psic. Ma. Fabiane A. Chaves, Prof. Me. Estevão Grezeli, Prof. Marcos Cardoso Purin, Prof. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel, Prof. Dra. Teca Alencar de Brito, Psic. Ma. Fabiane A. Chaves Sandra Rhoden, Prof. Ma. Sandra Rhoden, Prof. Dra. Sonia Regina Albano de Lima, Prof. José Luiz Domingues Gularte, Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros, Prof. Dra. Ermelinda Azevedo Paz Zanini, Prof. Danielle Viegas Wolff Guterres, Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus, Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, Prof. Me. Estevão Grezeli, Prof. Dr. Carlos Augusto Pinheiro Souto

Grupem ArtCIED A Arte de Ler @grupem\_artcied educacaomusicaluergs.com  
edumusical.uergs@gmail.com

Fonte: Autor (2023).

Diante da importância da Educação Musical nos diversos níveis de ensino, descrevo minha participação em todos os encontros como forma de novas aprendizagens e constantes saberes. Cabe ainda explicar de forma mais específica, que estive colaborando com as ações dos grupos de pesquisa e extensão Grupem e ArtCIEd, através das temáticas relacionadas ao módulo 1, no âmbito das legislações em Educação Musical e políticas públicas que corroboram de forma concomitante ao propósito desta dissertação de mestrado, tendo como objetivo a inserção da Música nas RMEs de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS.

Posterior a este módulo a ideia foi de trazer aspectos destas temáticas e construirmos ações que contribuam para os diversos segmentos que a Educação Musical nos oportuniza como educadores da área.

### 7.3 O ENSINO DE MÚSICA NA BNCC NOS CONTEXTOS DO TEXTO POLÍTICO E DA PRÁTICA

Ao iniciar a escrita desta formação, resalto a temática que se aproxima diretamente da proposta desta pesquisa, que trata do ensino de Música na escola e da Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) na qual utilizo como referência teórica.

Nesse sentido, a caracterização deste curso remeteu-se aos questionamentos sobre a presença da Música na escola como disciplina, mesmo com a aprovação da BNCC vindo a transversalizar com os propósitos apresentados neste estudo.

De forma semelhante aos Colóquios em Educação Musical e Políticas Públicas, este evento ocorreu em 29 de novembro de 2021, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eli T. Henn Fabris<sup>14</sup>.

Esta ação constitui o Projeto de Pesquisa “A implementação da BNCC e os efeitos nos currículos das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul”. A seguir, relaciono a programação do evento de acordo com os palestrantes e mediador.

Data: 29/11/2021

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eli T. Henn Fabris (UNISINOS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel (Uergs)

---

<sup>14</sup> Cabe informar o nome da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Salete Traversini como idealizadora desta ação, vindo a falecer no decorrer da elaboração deste evento (*in memoriam*).

Prof. Dr. Marcus Vinicius M. Pereira (UFJF)

Prof.<sup>a</sup> M<sup>a</sup>. Daniele Isabel Ertel (RME-Porto Alegre/RS)

Prof.<sup>a</sup> Patricia F. Langendorf Souza (RME-Palmares do Sul/RS)

Mediação: Prof. Mestrando Marcos Cardoso Purin (Uergs)

Apresentação Artística: Prof. Henrique Pellin

Ilustração 14: Arte visual do Curso Ensino de Música na BNCC nos Contextos do Texto Político e da Prática



Fonte: Autor (2023).

Fizeram parte deste projeto a Uergs, Universidade Regional Integrada (URI), Fundação Liberato, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade de Barcelona e Universidade Complutense de Madrid. A Uergs estará representada pelos Grupos de Extensão e Pesquisa Grupem e ArtCIEd.

Tal formação caracterizou-se através de um encontro para debater sobre a BNCC e suas repercussões no ensino de Música, considerando os contextos das políticas no texto político e da prática.

## 8 PRODUTOS EDUCACIONAIS

Ao desenvolver esta dissertação, que tem como propósito investigar a presença da Música nos sistemas municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, descrevo como produtos finais deste estudo três propostas como resultados, que são: Audiência Pública: Música na Escola, Projeto de Lei para a Inserção da Música em espaço escolar e Política de Inserção da Música na Escola (*E-Book*).

A seguir, são apresentados os produtos.

### 8.1 AUDIÊNCIA PÚBLICA: MÚSICA NA ESCOLA

Este produto compreendeu a organização de audiências públicas, de forma virtual, com o intuito de reunir um coletivo de representantes de diversos segmentos da sociedade para argumentar sobre a inserção da Música nas escolas municipais das respectivas redes.

De certa forma, destaco que esta proposta surgiu a partir de um trabalho que originou-se na construção e culminância dos Colóquios em Educação Musical e Políticas Públicas, vindo a fundamentar esta proposta e ser referenciado nesta pesquisa.

O objetivo principal desta ação consiste no entendimento de como se dá esse processo de construção de um documento que contenha dados característicos e necessários para a efetivação do resultado proposto.

Ao mencionar sobre as mobilizações que objetivam mudanças na legislação referente ao ensino de Música, torno pertinente trazer para discussão a campanha intitulada Quero Educação Musical na Escola.

O ano de 2004, marcou o início da manifestação que originou diversas reuniões e debates com o propósito de construir junto ao Governo Federal, uma grande política nacional voltada para a Música brasileira, resultando na criação do Fórum de Mobilização Musical, onde a temática da inclusão da Música nos currículos escolares ganhava repercussão.

Tal manifesto contou com o apoio de 94 entidades do setor musical, educacional em âmbito nacional e internacional, membros da classe artística de 18 estados brasileiros, tendo como articulador político deste movimento o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP).

Nos participantes deste movimento, incluem-se representantes políticos, Deputados, Senadores, Ministério da Educação, Ministério da Cultura, o Núcleo Independente de Músicos (NIM), Sindicatos, associações musicais de grande expressão, entre elas a

Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), artistas renomados no cenário nacional musical, Ivan Lins, Daniela Mercury, Gabriel o Pensador, Fernanda Abreu e entre tantos outros membros que apoiaram a iniciativa de uma série de encontros e audiências para tratar sobre o assunto. Como forma de embasamento deste subitem, trarei os preceitos de Radicetti (2010) mais especificamente no que caracteriza sobre a organização das audiências da campanha Quero Educação Musical na Escola.

De acordo com o autor, na época, sendo um dos maiores articuladores do Movimento Pró-Música (GAP) ao reunir um grupo de maior volume e expressão de vários segmentos artísticos, no intuito de fazer frente às reuniões e debates junto ao Senado Federal, afirma que essas características “fortaleceram a capacidade de iniciativa e de ação do grupo, criaram a mobilidade necessária imediata e a possibilidade de imaginar e implementar ações que pudessem provocar a aproximação do grupo com o Legislativo” (RADICETTI, 2010, p. 36).

Posteriormente, o GAP mediu inúmeras ações no que refere-se ao andamento desta mobilização. Dentre as iniciativas realizadas cabe destacar a elaboração de um manifesto produzido pelo grupo, “contendo uma pauta de reivindicações e propostas com destaque para a construção da relação no âmbito das Comissões Permanentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal” (RADICETTI, 2010, p. 38).

Mediante a construção de uma pauta para a Música no Senado, obteve-se retorno positivo por parte política, resultando na realização de audiências públicas para tratar a inclusão da Música através do Seminário Música Brasileira em Debate, constituído por quatro mesas temáticas, realizadas no ano de 2006.

A imprensa respondeu a favor do movimento pela volta da Música nas escolas dando visibilidade e credibilidade pela retomada da Música na Educação. Nesse sentido, a campanha Quero Educação Musical na escola ganhava cada vez mais espaço e então, passava a entrar na pauta política do Congresso Nacional.

Para dar seguimento ao processo político, o GAP, solicitou a criação do Grupo de Trabalho (GT), cuja incumbência caracterizava-se em construir a futura representatividade para as ações no legislativo. O referido grupo elaborou um plano estratégico para organizar as ações necessárias para a audiência, bem como as propostas a serem apresentadas para os senadores. Como conclusões do GT:

[...] decidiu-se pela elaboração de um Manifesto público para fundamentar esta fase da campanha, assim como a sua publicização, para a obtenção de assinaturas e apoios institucionais até a data da audiência, cuja data de convocação ainda não estava confirmada. O GT concluiu por uma reivindicação a elaboração um Projeto

de Lei, que alterasse a redação da LDBEN e que, claramente, se referisse às especificidades do ensino das artes, e que garantisse a presença, na escola, da educação musical, juntamente com as outras especificidades como teatro, artes visuais e dança, sem ambiguidades (RADICETTI, 2010, p. 53).

Ocorrida no dia 22 de novembro de 2006, a Audiência Pública Conjunta da Comissão de Educação e Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação registrou a presença dos Senadores José Jorge, Maria do Carmo Alves, Edison Lobão, Geovani Borges, Roberto Cavalcanti, Aelton Freitas, Paulo Paim, Augusto Botelho, Jonas Pinheiro, Cristovam Buarque, Eduardo Azeredo, Geraldo Mesquita Júnior, Mão Santa, Luiz Otávio, Delcídio Amaral, Antônio Carlos Valadares e Magno Malta.

Fizeram-se presentes educadores renomados na área cultural e musical no país, entre eles a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magali Kleber, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Grossi, José Mauro Ribeiro, Professor e Presidente da Federação dos Artes Educadores do Brasil, Grace Elizabeth, Coordenadora-Geral de Promoção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, Emílio de César, Maestro e Vice-Presidente da Associação Brasileira de Regentes de Coros e Orquestras, Beatriz Sales, Chefe do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB, Cláudio Coin, representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liane Hentschke, Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Turíbio Santos, Murílio Hingel, Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC e Ex-Ministro de Estado da Educação, João Guilherme Ripper.

Ao iniciar a audiência, houve a fala da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liane Henschke e do Prof. Dr. Sérgio Figueiredo, onde argumentaram sobre os benefícios da Educação Musical para a formação do indivíduo e para a cidadania. O violonista Turíbio Santos destacou a herança de Villa-Lobos, da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e do Canto Orfeônico para a Educação Musical, para as gerações subsequentes de músicos e compositores, e para a economia da Música no Brasil.

O representante do Ministro de Estado da Educação, o Ex-Ministro Murílio Hingel, que expôs:

[...] alguns dos problemas advindos da inclusão da música como disciplina obrigatória do currículo das escolas no ensino básico. Exemplificou a diminuta carga horária que caracteriza o ensino no país, dos insuficientes resultados do sistema de ensino vigente, indicando como alternativa a necessária implantação do ensino integral na educação brasileira (RADICETTI, 2010, p. 61).

Por fim, o compositor João Guilherme Ripper, equiparou a ausência do ensino de Música nas escolas tendo em vista o empobrecimento do segmento cultural no país.

Em seguida iniciou-se a palavra dos senadores membros da comissão e os debates. Os Senadores Cristovam Buarque e Geraldo Mesquita defenderam a importância da Música na formação do indivíduo, da necessidade de se aprovar um projeto de lei que traga o ensino de Música de volta às escolas. Ao término da audiência, os expositores destacaram o depoimento do representante do Ministério da Educação e Cultura, Murilo Hingel, referente à menção das questões políticas no processo, implicando em confronto de poderes instituídos no tocante a legislações previstas para a educação.

De resultado satisfatório, o resultado da audiência para o Grupo de Trabalho repercutiu de forma “muito positiva. O compromisso público da CE em elaborar um Projeto de Lei foi a expressão de que os objetivos foram alcançados, assim como a fala do representante do MEC de que haveriam os entraves previstos da parte do Executivo” (RADICETTI, 2010, p. 65).

Ao retomar sobre as audiências públicas realizadas nos municípios de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, destaco que este evento teve semelhança e mesma intenção referente ao movimento que aconteceu quando da construção do Projeto de Lei do Senado n.º 330/2006 (BRASIL, 2006), que culminou posteriormente na Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Desta forma, referencio uma sessão de mesma caracterização, ocorrida em março de 2010, na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, tendo em vista tratar sobre políticas de implantação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que altera a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, valer-me-ei desta publicação que serviu de base para a construção das audiências públicas que propus a serem realizadas neste estudo. O referido evento que posteriormente resultou na publicação de um artigo de autoria de Souza *et al.* (2010), teve a participação de Deputados Estaduais, Vereadores da cidade de Porto Alegre/RS, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Professores representantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, Secretaria Municipal de Educação de Gramado/RS, Secretaria Municipal de Educação de São Francisco de Paula/RS, Secretaria de Educação e Cultura de Ivoti/RS, grupos culturais, acadêmicos de instituições de ensino superior e imprensa local.

Este ato contou com a representação de educadores renomados no âmbito da

Educação Musical. Entre os vários nomes presentes, o artigo referencia as contribuições de Jusamara Souza, Luciana Del-Ben, Cláudia Ribeiro Bellochio, Cristina Rolim Wolffenbüttel e Eduardo Guedes Pacheco que através de suas argumentações, destacaram a relevância da Música na vida e desenvolvimento do ser humano, bem como, desta perspectiva no contexto escolar e em outros ambientes.

Dentre os aspectos abordados, ressaltou-se o trabalho de diversas instituições e do MEC para a implementação da Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Enfatizou-se a inconsistência das legislações vigentes no tocante a inserção da Música e de um manifesto composto por mais de onze mil assinaturas representando o desejo de retomada da Música na escola, que contou com o apoio institucional de quase cem entidades nacionais e internacionais nas áreas da Música e da Educação.

Outro assunto bastante pertinente, tratou da importância de formar professores para atuar nas escolas e ainda das instituições de ensino superior que teriam em seus cursos disponíveis o de licenciatura em Música, na época, presente em seis universidades no Rio Grande do Sul. Representantes das secretarias municipais de educação de regiões do estado contribuíram com relatos dentro da realidade de suas redes de ensino, a criação de projetos musicais documentados em âmbito escolar e dos benefícios causados dentro destes espaços.

De resultado tido como satisfatório, este evento culminou no seguimento deste processo que sob a concepção de Souza *et al.* (2010), menciona:

Os resultados da audiência pública foram muito positivos. O tema da inserção da música nas escolas foi trazido para um debate mais amplo com a sociedade, incluindo representantes de municípios, em um espaço público e de direito para as discussões sobre políticas públicas para a educação e o ensino de música nas escolas. Como mencionado, de imediato foi encaminhada a criação de um grupo técnico, formado pelos participantes da mesa, e sob a coordenação da Abem, para dar continuidade ao trabalho iniciado com a audiência (SOUZA *et al.*, 2010, p. 87).

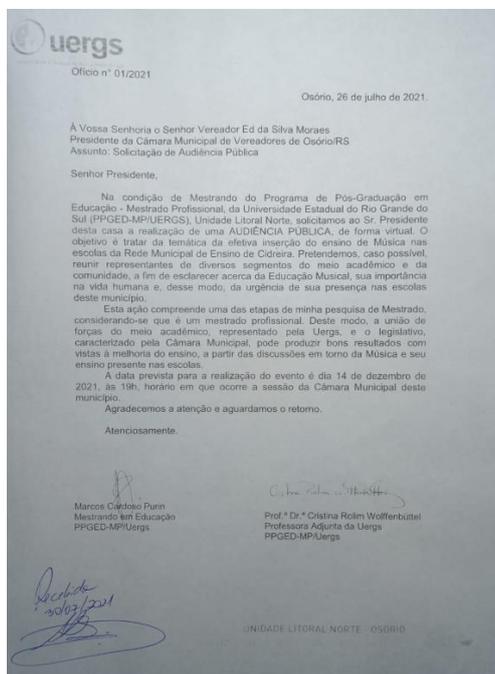
Conforme estes preceitos, saliento que o evento realizado em Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, iniciou sua fase de organização mediante envio do Ofício/Uergs nº 01/2021, às câmaras de vereadores desses municípios, tendo como assunto a solicitação de uma audiência pública com o objetivo de tratar a temática da efetiva inserção do ensino de Música nas escolas das redes municipais de ensino.

Cabe destacar que o município de Osório/RS, foi procurado para apresentação desta proposta e na condição de futura parceira na realização deste estudo. Pelo fato da sede da Uergs, Unidade Litoral Norte, estar situada na cidade, juntamente da 11ª Coordenadoria Regional de Ensino (11ª CRE), entende-se que seria relevante mencionar tal localidade.

Tendo em vista a longa espera e o não retorno por parte do Poder Legislativo Municipal de Osório/RS, optou-se por não contemplar os dados da RME de Osório/RS.

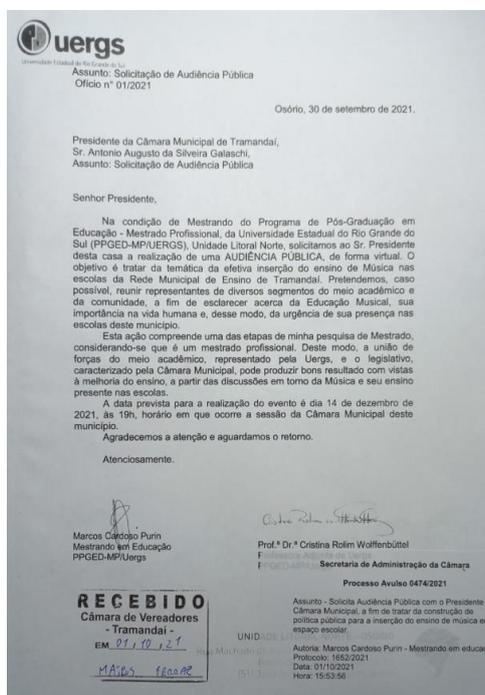
Os documentos a seguir, são representados pelos ofícios enviados às câmaras municipais de vereadores, com os respectivos recebimentos.

#### Documento 1: Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores de Osório/RS



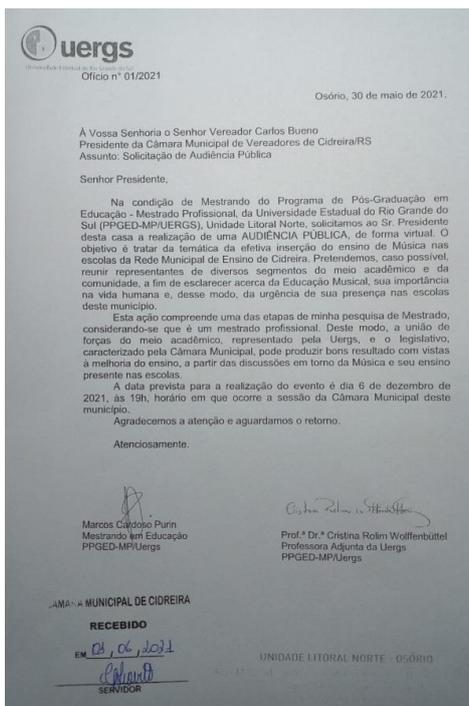
Fonte: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (2021).

#### Documento 2: Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores de Tramandaí/RS



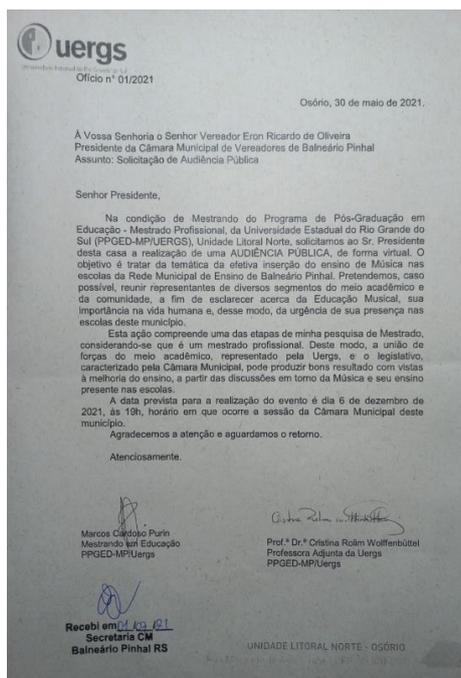
Fonte: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (2021).

## Documento 3: Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores de Cidreira/RS



Fonte: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (2021).

## Documento 4: Ofício encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores de Balneário Pinhal/RS



Fonte: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (2021).

Com base no retorno por parte dos presidentes dos poderes legislativos, as sessões foram agendadas para a primeira quinzena de dezembro de 2021, caracterizado por uma sessão solene virtual para cada cidade, pela plataforma *Google Meet*.

Quadro 32: Datas e horários das Audiências Públicas

Evento	Data	Horário
Audiência Pública Música na Escola - Balneário Pinhal/RS	06/12/2021	19h
Audiência Pública Música na Escola - Cidreira/RS	07/12/2021	19h
Audiência Pública Música na Escola - Tramandaí/RS	14/12/2021	19h

Fonte: Autor (2023).

Para melhor comunicação junto aos envolvidos nestas ações, posteriormente, foram criados grupos de *WhatsApp*, com o intuito de elaborar um cronograma para as reuniões, conforme esquema disposto em anexo.

Quadro 33: Cronograma padrão de reuniões para as Audiências Públicas

Mês	1ª Quinzena	2ª Quinzena
Setembro	Apresentação da Pesquisa ao Poder Legislativo	Apresentação da Pesquisa ao Poder Executivo
Outubro	Criação de Grupos de <i>WhatsApp</i> com os representantes da SMEC, CME e representante da Câmara Municipal de Vereadores  Análise de documentos SMEC e CME	Reunião para explanar o que foi encontrado após o período de investigação
Novembro	Início da construção e/ou proposta a ser pensada para a audiência pública, público alvo, modalidade de ensino, formação de professores	Envio de Convites e <i>E-mails</i> para divulgação das audiências públicas (executivo, legislativo, instituições de ensino superior do litoral norte, escolas, equipes diretivas, professores, associações, músicos, imprensa local e comunidade)
Dezembro	Culminância da proposta a ser apresentada para a audiência pública  Audiência Pública Música na Escola – Balneário Pinhal/RS, Cidreira/RS e Tramandaí/RS	Transcrição dos dados

Fonte: Autor (2023).

Para dar força e visibilidade às audiências públicas, foram chamados profissionais da área para assim conduzirem as explicações nos âmbitos políticos e educacionais. Representando a Reitoria da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Monteiro Lemos fez-se presente no tocante à parceria da Uergs com os municípios da região litorânea. A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel, Coordenadora da Linha de Pesquisa 2 da Uergs, Artes em Contextos Educacionais e docente desta instituição de ensino,

contribuiu com suas argumentações sobre a importância da Educação Musical na escola e no que diz respeito às legislações em vigor.

Diante das leituras apresentadas e das concepções dos autores dos estudos aqui referenciados, observou-se ser de extrema relevância a presença dos representantes dos órgãos que dirigem a educação em âmbito estadual, acrescida das instituições de ensino superior e das escolas da rede pública de ensino lotadas no litoral norte do RS.

Desta forma, foram convidados o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Cultura do Rio Grande do Sul, 11ª CRE, os secretários de educação dos 23 municípios que enquadram-se na AMLINORTE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte (UFRGS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Litoral Norte e Unidade Montenegro (Uergs), Centro Universitário Cenecista de Osório (CNEC), Universidade Aberta do Brasil – Polo UABBP (UAB), Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Osório (IFRS) e de acadêmicos dos cursos de licenciatura em Música de outras instituições de ensino superior.

Tratando-se da representatividade local, após realizar um chamamento público por meio das redes sociais *Facebook*, *Instagram*, divulgação em programa de rádio, envio de *e-mail* e grupos de *WhatsApp*, as audiências públicas contaram com a presença dos gestores públicos das cidades participantes, representados pelos prefeitos, vereadores, SMECs, CMEs, e os Departamentos Municipais de Cultura.

Ilustração 15: Card de divulgação das Audiências Públicas

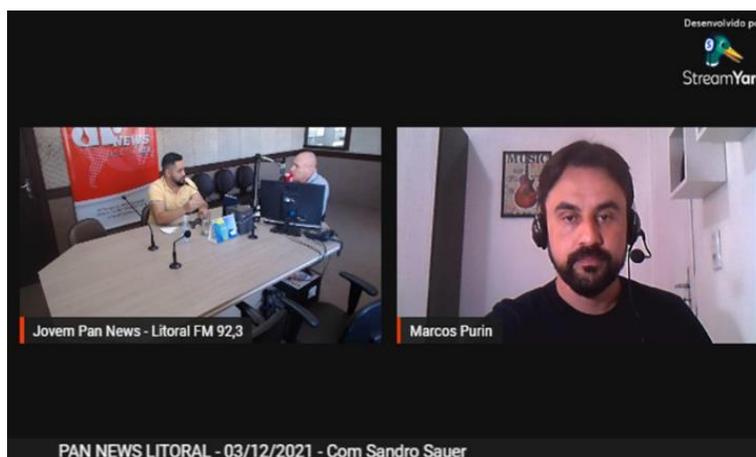


Fonte: Autor (2023).

O quadro de profissionais da Educação se fez presente representado pelas equipes diretivas das escolas analisadas, equipes pedagógicas e professores.

Ainda, foram convidados para compor este coletivo: músicos da região, representantes de associações culturais, imprensa local com o acréscimo de veículos informativos de outros municípios litorâneos e comunidade em geral, para tomarem conhecimento sobre a relevância da Música na escola e da construção de uma política pública nos municípios, o que despertou o interesse e o envolvimento dos participantes presentes nos eventos.

Imagem 8: Divulgação na Rádio Jovem *Pan News* - Litoral Norte



Fonte: Autor (2023).

A seguir, relaciono os endereços eletrônicos para acesso das audiências públicas, disponíveis no *site YouTube*.

Quadro 34: Endereço eletrônico das Audiências Públicas

Evento	Link do Evento
Audiência Pública Música na Escola - Cidreira/RS	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=m1XLLbwymu4">https://www.youtube.com/watch?v=m1XLLbwymu4</a>
Audiência Pública Música na Escola - Balneário Pinhal/RS	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GmF-ng_eqws&amp;t=3303s">https://www.youtube.com/watch?v=GmF-ng_eqws&amp;t=3303s</a>
Audiência Pública Música na Escola - Tramandaí/RS	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=WGUJ-0XKvhM">https://www.youtube.com/watch?v=WGUJ-0XKvhM</a>

Fonte: Autor (2023).

Até o presente momento<sup>15</sup>, as audiências públicas contabilizam 722 visualizações no *YouTube*, sendo estas 400 referentes ao município Cidreira/RS, 234 para Balneário Pinhal/RS e 88 para Tramandaí/RS.

Durante o período de inscrições, foram registradas 76 inscrições para posterior certificação, com total de 10h a todos que após os três encontros, obtivessem 75% de presença. Os eventos contemplaram participantes de cinco estados brasileiros, sendo estes do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Pará e Bahia.

Dentre os participantes no *chat* destes encontros, listo o nome de algumas instituições na área da Educação, Educação Musical e do meio cultural no país, sejam elas do litoral norte do RS e de outros municípios. Entre estas, destaco a presença da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, 11ª CRE, Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS – Campus Osório, Universidade Aberta do Brasil (Polo Balneário Pinhal/RS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Litoral Norte e Unidade Montenegro/Uergs, Academia de Música Rima Aperfeiçoamento - Osório/RS, Escola de Música Rihame - Tramandaí/RS, Associação Gaúcha de Bandas do RS (AGB/RS) e vereadores de outras cidades do RS.

Menciono de forma direta, os comentários de especialistas renomados na área da Educação Musical, tratando-se a respeito desta iniciativa. Desse modo, cito nomes como o Prof. Dr. Carlos Augusto Pinheiro Souto (UEPA), Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira (UFJF), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liane Hentschke (UFRGS) e Prof. Me. Luis Felipe Radicetti Pereira (UNINTER).

A ideia destas audiências públicas consistiu em proporcionar uma configuração política, realizada ao vivo, como forma de difundir o conhecimento deste tema com possibilidade de diálogos entre aqueles que podem dar seguimento a este processo.

Todavia, almeja-se, juntamente do coletivo reunido, fomentar a construção de documentos que versem sobre a efetiva inserção do ensino de Música nas redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, bem como servir de referencial para outras redes escolares interessadas, sejam estas públicas e/ou privadas e pesquisadores da área, tratando-se de materiais publicados em uma grande plataforma virtual, de forma prática e acessível a todos.

As imagens a seguir, ilustram a realização das audiências públicas, o que representou um importante momento durante a realização desta pesquisa.

---

<sup>15</sup> Dia 20 de setembro de 2023.

Imagem 9: Registro da Audiência Pública de Tramandaí/RS



Fonte: Autor (2023).

Imagem 10: Registro da Audiência Pública de Cidreira/RS



Fonte: Autor (2023).

Imagem 11: Registro da Audiência Pública de Balneário Pinhal/RS



Fonte: Autor (2023).

De forma positiva, os desdobramentos das audiências públicas atingiram bons resultados. Após a realização destes diálogos tratando da implementação da Música na escola, mesmo que em espaço virtual, com diversos segmentos da sociedade, em ambas cidades ficou acordada a continuidade ao trabalho de construção de política pública para cada RME.

Como culminância dos atos solenes, destaco a parceria realizada para formação com os grupos de Extensão e Pesquisa ArtCIEd e Grupem, bem como, suporte técnico aos gestores públicos e fomentar formação continuada aos grupos docentes das respectivas cidades em pesquisa tendo base nos levantamentos já apresentados.

## 8.2 PROJETO DE LEI PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA EM ESPAÇO ESCOLAR

Este produto caracteriza-se pela construção de um Projeto de Lei de Iniciativa Popular. Após consultas em diversos *sites* governamentais, observa-se que tal documento possa ser sugerido por qualquer cidadão vindo a apresentar sugestões de leis ao Poder Legislativo Municipal, Estadual e Federal.

De acordo com o *site* da Câmara dos Deputados, através do programa intitulado Parlamento Jovem Brasileiro, informações pertinentes são apresentadas com o intuito de elaborar uma proposta em formato de lei.

Entre os pontos importantes neste processo, destaca-se que uma proposta possa ser apresentada à Câmara sob a forma de “Projeto de Lei Ordinária, Projeto de Lei Complementar, Projeto de Decreto Legislativo, Projeto de Resolução ou de Proposta de Emenda à Constituição, de acordo com o que se quiser alterar. O que define o tipo de proposição é o tema a que se refere” (*SITE* Câmara dos Deputados, 2020).

Ao elaborar um projeto de lei, deve-se atentar para três etapas importantes no que refere-se à objetivação desta solicitação. Nesse sentido, um P.L. caracteriza-se:

I – a parte preliminar informa o objetivo do projeto de lei, o campo de abrangência ou aplicação da norma.

II – a parte da norma, ou seja, o conteúdo do projeto de lei, dividido em artigos, parágrafos, alíneas e incisos.

III - a parte final traz informações complementares, como o prazo de validade da lei e outros atos que sejam necessários à validação da lei (*SITE* Câmara dos Deputados, 2020).

De acordo com o *site*, este documento deverá ser de compreensão acessível para todos os cidadãos, devendo apresentar clareza em sua escrita, representado por frases curtas de

modo que o texto fique simples e direto.

Baseado nestas informações, orientei-me de como estes procedimentos ocorrem para posteriormente, elaborar um projeto de lei no âmbito da inserção da Música nas RMEs pesquisadas. O enfoque deste produto consistiu em apresentar esta proposta em uma sessão ordinária representada pela Câmara Municipal de Vereadores de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS.

Anteriormente a esta solicitação, informo que estive realizando encontros voltados com as secretarias municipais de educação e cultura (SMECs) e os vereadores das cidades, entre eles, os responsáveis pela pasta educacional com o intuito de apresentar a proposta deste estudo e explanar os pontos a serem evidenciados.

Para argumentar sobre o tema, como fase fundante desta pesquisa tive como norteamento a legislação sobre o ensino de Música na educação nacional e os resultados obtidos de acordo com as documentações existentes nos municípios, para assim, iniciar a elaboração destes projetos de lei.

Para corroborar sobre a relevância da Música na escola, trago como referência a criação dos Centros Musicais, instaurados na RME de Porto Alegre/RS. Conforme o Diário Oficial de Porto Alegre/RS, datado em 15 de Fevereiro de 2008, este regulamenta a “Criação de Centros Musicais, divididos em oito núcleos que deverão atender todas as escolas da Rede Municipal de Ensino” (DIÁRIO OFICIAL DE PORTO ALEGRE, 2008, p. 2).

Nesse sentido, reconhece-se pelo poder público municipal de POA/RS que o ensino de Música, quando incluído na vida escolar:

[...] oferece diversos benefícios, como a integração social, desenvolvimento das qualidades de concentração, memória e coordenação física; considerando o potencial integrador da música na escola para a formação integral e desenvolvimento do senso de cidadania” (DIÁRIO OFICIAL DE PORTO ALEGRE, 2008, p. 2).

Conforme o documento, os Centros Musicais disponibilizaram oficinas de Música representadas por: Núcleo Orquestral, abrangendo 10 escolas participantes; Núcleo Banda Escolar, com nove escolas participantes; Núcleo Percussão, representada por sete escolas participantes; Núcleo Violão, agregada por mais 08 escolas participantes, Núcleo Canto Coral com a parceria de 18 escolas participantes, Núcleo Hip Hop, ofertada para toda a RME-POA/RS; Núcleo Música e Tecnologia, ofertada para toda a RME-POA/RS e Núcleo Música na Educação Infantil, ofertada para toda a RME-POA/RS e creches conveniadas.

Diante desta mobilização de educadores musicais, músicos, produtores, demais setores da sociedade pela inclusão do ensino de Música na Educação Básica, determinou-se a contar desta data a vigência deste documento.

Baseado nessa experiência, retratado pelo coletivo que representou este manifesto ocorrido nas audiências públicas virtuais, esperou-se junto aos poderes legislativos municipais, a aprovação de uma lei que torna obrigatório o ensino de Música nas redes municipais de ensino em pesquisa.

Desta forma, descrevo que estes desdobramentos foram encaminhados aos vereadores das respectivas localidades, em formato de projeto de lei e após finalizado os trâmites legais, entrar em vigor nestas redes escolares. Cabe destacar que para a realidade da cidade de Cidreira, tal documento entrou em vigor por meio da Lei Municipal n.º 3.000/2022 (CIDREIRA, 2022).

Nesse sentido, tendo base no Projeto de Lei para a Inserção da Música em Espaço Escolar, anexo o documento padrão entregue aos Poderes Legislativos dos municípios que aderiram ao propósito deste estudo.

Documento 5: Projeto de Lei Modelo

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
CÂMARA MUNICIPAL DE XXXXXXXX

**Projeto de Lei n° 00\_\_/2022**

**INSTITUI NORMAS COMPLEMENTARES ÀS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OPERACIONALIDADE DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

**Art. 1º** Fundamentado na LDB n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), na Resolução CNE/CEB n° 2 (BRASIL, 2016) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

**Art. 2º** - Instituir as normas complementares às Diretrizes Nacionais para a regulamentação do ensino de Música na Educação Básica, a serem desenvolvidas nas instituições escolares que integram a Rede Municipal de Ensino de XXXXXXXX.

**Art. 3º** – De acordo como o Art. 1º da Resolução CNE/CEB n° 2/2016, tal documento tem por objetivo “orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei n° 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades” (BRASIL, 2016, p. 1).

**Art. 4º** – O Ensino de Música, presente na BNCC (BRASIL, 2017), componente curricular Arte, deve estar presente na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos, Planos de Estudo, na execução e avaliação da educação de cada instituição integrada à Rede Municipal de Ensino de XXXXXXXX.

**Art. 5º** - Cabe à mantenedora, organizar anualmente ações que promovam a Formação Continuada dos profissionais da educação, viabilizando estratégias que contemplem a todos, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas qualificadas, exitosas e que divulguem a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

**Art. 6º** – As instituições que integram a Rede Municipal de Ensino, representadas pelos professores do componente curricular Arte, com apoio e fiscalização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, desenvolverão as propostas pedagógicas no período de operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, elaboradas no âmbito de sua autonomia e especificidade.

**Art. 7º** – O Ensino de Música no caso desta Lei deve perpassar a modalidade de ensino compreendida do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em especial na área das Linguagens.

**Art. 8º**- As instituições, gradativamente, receberão da mantenedora instrumentos sonoros, materiais didáticos e paradidáticos para subsidiar o trabalho pedagógico da RME de XXXXXXXX.

**Art. 9º** - As Escolas Municipais deverão desenvolver os estudos sobre o ensino de Música, pautados na pesquisa, resgate folclórico e diversidade cultural.

**Art. 10º** - A Secretaria Municipal de Educação e Cultura fica autorizada a firmar parcerias e interação com o Ministério da Educação, às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional e do Conselho Municipal de Educação, com o objetivo de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, planos de estudos e projetos.

**Art. 11º** - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no que couber.

**Art. 12º** - Esta Lei entra em vigor na data de sua promulgação.

XXXXXXXX, \_\_ de \_\_\_\_ de 2022.

Vereador XXXXXXXX - Partido XXXXXXXX

Fonte: Autor (2022).

### 8.3 POLÍTICA DE INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA (*E-Book*)

Atualmente, os *E-Books* surgem como uma relevante ferramenta com a finalidade de divulgar conhecimento e informações de forma *on-line*. Com o advento em grande escala de aparelhos como celulares e *tablets*, este formato de conteúdo vem consolidando-se em diversos segmentos profissionais e acadêmicos.

De acordo com o professor José Fernando Tavares (2017), um *E-Book*:

[...] é uma abreviação do termo inglês *electronic book* e significa livro em formato digital. Em prática é um arquivo que funciona no seu computador, *tablet* ou celular e que pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou um texto original publicado apenas na forma digital. O livro digital pode ter vários formatos, ou seja, várias formas de apresentar o conteúdo. O mais conhecido é o PDF, um formato simples e fácil de ser criado. Ele apresenta o conteúdo de modo bem parecido ao impresso, em prática, uma cópia de como o texto está no papel (*SITE medium.com*, 2017).

Com este intuito, a proposta do livro em formato digital se dá na praticidade de sua circulação, de forma gratuita, já que não necessita de impressão. A proposta deste produto é elaborar um material informativo contando a trajetória da construção da política pública para a inserção da Música nestas redes municipais de ensino.

O referido livro digital, registrado sob o ISBN n.º 978-65-86105-84-1, apresenta em seu conteúdo os procedimentos necessários para que outros municípios elaborem suas próprias construções de leis tratando da implantação da Música em suas redes escolares.

Com tal intuito, este *E-Book* traz todos os itens que irão nortear as ações para a elaboração destes processos, bem como, os procedimentos adotados tendo base no seguinte questionamento: como criar uma política pública para a inserção da Música na escola?

As ilustrações a seguir são referentes ao livro digital e sua catalogação.

Ilustração 16: Política de Inserção da Música na Escola (*E-Book*)



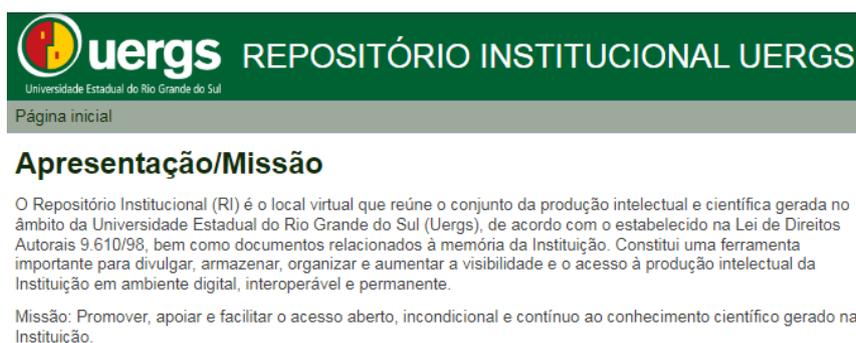
Fonte: Autor (2023).

Disposto em dez capítulos, o *E-Book* Política de Inserção da Música na Escola contribui com aspectos pertinentes às etapas desde sua fase de elaboração, construção e aprovação junto aos órgãos responsáveis.

Cabe destacar que os produtos desta dissertação estão disponíveis de forma gratuita no *site* do Repositório Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), encontrados no endereço eletrônico:

<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/>

Ilustração 17: Foto do *site* do Repositório Institucional da Uergs



Fonte: Autor (2023).

Almejo como desdobramento posterior à realização desta pesquisa, fomentar a ampla divulgação deste material realizado pelo PPGED/MP-Uergs em parceria com os poderes públicos municipais de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, bem como por tratar-se de estudo realizado na região litorânea do Rio Grande do Sul, juntamente da temática relacionada ao campo da educação musical de forma curricular.

Ainda assim, espero que o referido *E-Book* seja compartilhado com outros pesquisadores acerca dos resultados obtidos nesta proposta, bem como, que o conteúdo apresentado possa auxiliar na abertura de novas ações para outros estudiosos, profissionais da área e demais gestores públicos de outras localidades do país.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes dois anos de idas e vindas para a elaboração desta pesquisa, obtive de forma satisfatória resultados fundantes para o que se almejou desde meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação (PPGED-MP/Uergs). Através dos ensinamentos transmitidos nas aulas, orientações e reuniões, adquiri embasamento para desenvolver atividades múltiplas na área educacional, musical e, que atualmente, encontram-se concluídas e/ou em fase de desdobramento, de forma a atender às necessidades desta dissertação.

Diante das diversas ações realizadas durante o período desta pesquisa, pude constatar por meio dos resultados gerados, uma contribuição para o fortalecimento da Música em espaço escolar, bem como, da relevância da Uergs como instituição acadêmica por ter acolhido esta proposta de estudo.

Cabe destacar que durante o período do curso, tive a oportunidade de participar de inúmeros eventos que de certo modo, jamais teria pensado em atuar. Desse modo, menciono as formações realizadas com os grupos de pesquisa e extensão “Grupem” e “ArtCIED”, que transversalizam com a temática desta pesquisa, sejam elas em âmbito nacional e internacional, o que surpreendeu a expectativa inicial contando com a participação de educadores musicais de diversos estados do país.

Outro ponto a ressaltar, que certamente marcou minha trajetória acadêmica, caracteriza-se em poder conhecer nomes expressivos da área para discutir sobre o papel da Música na escola e a relevância para a formação humana. De certa forma, poder dialogar com estes professores, aproximou ainda mais minhas argumentações a respeito do tema, bem como, incluí-los nos referenciais desta pesquisa e até mesmo em minha *práxis* profissional.

Em relação aos gestores públicos e representantes do setor educacional das cidades de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, a possibilidade de ter tido a parceria para realizar este estudo e a análise em âmbito documental, foram um diferencial para que se obtivesse os subsídios necessários para o que se caracterizou como objetivo de pesquisa.

Por se tratar de uma primeira dissertação a ser produzida tendo a especificidade nesta região, sabe-se que muito ainda pode ser feito. Neste sentido, corroboro as documentações associadas ao campo da Música em espaço escolar, bem como as discussões e diálogos que poderão ser gerados a partir das contribuições deste estudo.

Além de argumentar sobre os aspectos das ações realizadas durante esta pesquisa, é importante retomar os questionamentos que a originaram, que são: O ensino de Música está inserido nas redes municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário

Pinhal/RS? Caso o ensino de Música esteja inserido nestas cidades, como ocorreram esses processos? E, considerando-se a existência dos conselhos municipais de educação, como estes órgãos contribuíram para a inserção da Música nestas redes de ensino?

Quanto à inserção do ensino de Música nas redes municipais de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS, constato que está regulamentado de forma documental, como unidade temática do componente curricular Arte, através das documentações produzidas pelas mantenedoras educacionais, que são os Regimentos Escolares, os Referenciais Curriculares Municipais e os Projetos Políticos Pedagógicos.

Desse modo, corrobora o fato de estas redes estarem alinhadas às diretrizes da recém homologada BNCC (BRASIL, 2017), no que se caracterizam como habilidades, competências e códigos alfanuméricos, que configuram as práticas pedagógicas para as modalidades da educação básica e, nesta particularidade, descreve a presença de outras unidades temáticas, entre estas as Artes Visuais, o Teatro e a Dança.

Cabe ressaltar que a RME de Cidreira/RS foi a única a não fazer menção à BNCC nos PPPs. Isto deve-se ao fato de estes documentos terem sido elaborados no período de 2013 a 2014, para a maioria das escolas, não tendo o tempo necessário de estudo para a inclusão nestes documentos.

Ressalta-se que uma das escolas teve a data de elaboração final do PPP no ano de 2018. Mas, considerando que, após a homologação da BNCC, houve um tempo destinado às secretarias de educação (municipais e estaduais) para realizarem os estudos e, assim, passarem a inserir esta proposta nos PPPs de suas escolas, do mesmo modo, não houve tempo adequado para estas tarefas.

Outra questão deste estudo, que está interligada à anterior, tendo em vista a inserção da Música nas escolas das redes investigadas e como isto ocorre, foi possível observar que no campo da prática as ações relacionadas ao fazer musical não se efeturaram como previsto. Em vista disto, ratifico que diante as análises realizadas a partir do estudo em torno dos documentos das 36 escolas que compõem este trabalho, sejam da educação infantil, ensino fundamental, EJA e/ou NEJA, e tendo base nos ofícios das mantenedoras educacionais, ao apresentarem dados específicos dos professores de cada RME, conclui-se que foi constatado um quantitativo pequeno de profissionais habilitados em Música para a demanda destas redes escolares.

Destaca-se que grande parte dos profissionais que ministram aulas de Arte realizam atividades fundamentadas nas Artes Visuais, devido às suas formações iniciais na graduação. Deste modo, o resultado é a não existência de aulas de Música ou a realização de atividades

musicais nas escolas das redes de ensino das três cidades investigadas. Apesar de constar nos PPPs que a Música se encontra presente em atividades como oficinas musicais, ministradas por outros profissionais que não os professores de música da escola (oficineiros que não integram o quadro de efetivos), ainda assim, não há uma efetiva inserção da Música nas escolas. A consequência é o crescente enfraquecimento da presença da Música nas escolas de Educação Básica.

Outro fator resultante tem base na realização dos últimos concursos públicos realizados nestas localidades, sendo exigida para a área das Artes, a habilitação em Artes Visuais, o que justifica a pouca procura dos professores de Música, Teatro e Dança, para preencherem os devidos cargos.

O terceiro questionamento focalizou os conselhos municipais de educação e suas contribuições para a inserção da Música nestas redes de ensino. Neste sentido, a partir da análise dos dados, constatou-se nesta pesquisa, a existência da Resolução CME-Cidreira n.º 2/2017 (CIDREIRA, 2017), que regulariza o ensino de Música nas escolas da RME de Cidreira/RS. Com este intuito, argumento sobre este documento, originado em um CME de uma cidade pequena do litoral norte do RS ter uma resolução exclusiva sobre esta temática. Nessa perspectiva, compreendo a relevância da Resolução do CME-Cidreira/RS, como um aspecto importante no que vai ao encontro dos objetivos da dissertação.

A partir desta realidade, mesmo sendo em apenas uma das três cidades analisadas, corroboro a continuidade dos diálogos com os gestores públicos de Cidreira/RS ao investigar e adequar a efetivação da Música em sua rede escolar para as realidades de Tramandaí/RS e Balneário Pinhal/RS, estar munido deste referencial, que também servirá de embasamento para as próximas ações desta pesquisa.

Saliento, a partir destas argumentações, o que associa-se a abordagem do micro espaço que pode influenciar o macro espaço, e desta forma, entendo que estas ações possam influenciar e auxiliar a inserção da Música em outras redes de educação vizinhas, sejam no ensino público e privado. Este é um exemplo do que foi trazido nesta pesquisa, referente ao jogo de escolas de Revel (1998) e Brandão (2008).

Portanto, a partir destes entendimentos foram elaboradas as formações que deram fundamentação aos objetivos da pesquisa. Destas atividades, os produtos educacionais foram elaborados, sendo que alguns deles já foram efetivados e outros ocorrerão após o término desta dissertação. Entende-se que, tanto os resultados deste estudo quanto aos produtos gerados, poderão apresentar um possível caminho que oriente os futuros estudiosos da área a cada vez mais tonificar essas possibilidades em seus sistemas escolares.

Conforme mencionei anteriormente, espero que outras pesquisas voltadas à esta temática, possam ser realizadas com os gestores públicos das demais localidades do Rio Grande do Sul. Desse modo, pode-se refletir a partir desta aproximação com o meio político o qual foi trazido nesta dissertação, e assim, ampliar as possibilidades de diálogos acerca da regulamentação de leis que efetivem a presença da Música no *modus operandi* destas redes escolares, realizando uma análise mais detalhada nos mais diversos tempos e espaços.

Outra contribuição a ser pensada, constitui-se nesta particularidade em este estudo ser ampliado para as 23 cidades pertencentes à AMLINORTE, bem como no âmbito do COREDE Litoral Norte, a ponto de fomentar a criação de uma política de estado, assim como outras regiões e mesmo o restante do país.

Como professor da rede pública, sinto-me honrado em poder ter contribuído com as escolas nas quais atuo. Por ter recebido a oportunidade em ministrar aulas de Música, nas RMEs de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS compreendo por uma questão de equidade que a Música deva ser ofertada a todos nestes espaços, de forma igualitária, democrática e que receba a mesma autonomia e reconhecimento diante das demais áreas do conhecimento.

Compartilho, ainda, a satisfação pessoal e no papel de pesquisador, no período de elaboração desta dissertação, em ter obtido o aceite de três publicações em eventos de âmbito nacional, estes ocorridos no ano de 2021 e 2022. Representados pelo XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 27º Seminário Nacional de Arte e Educação da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – (FUNDARTE) e XX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), estes eventos trataram a respeito de pesquisas relativas à inserção da Música na escola pública.

Nesse sentido, menciono ainda acerca de artigo publicado em revista científica vinculada a área educacional, com temática referente ao fomento de concursos públicos para professores de Música.

Outro aspecto se materializa com o término do mestrado, por receber convites para apresentar as experiências deste estudo para os profissionais da educação de outros municípios da região, o que alegro-me ao ver as cidades do litoral norte mostrarem-se interessadas em práticas voltadas ao ensino de Música em suas realidades escolares.

Por fim, finalizo esta pesquisa mencionando aos educadores musicais acerca dos entendimentos no campo das documentações específicas para a área da Música em nosso sistema educacional. A presença do ensino de Música ainda é minimizada nos documentos

curriculares, e mesmo em vigor nas legislações em âmbito nacional, muitas vezes, torna-se tema que difere opiniões e dificuldades sobre sua implementação.

Ao analisar a realidade das RMEs participantes desta dissertação, compreendo a extrema relevância em sermos os agentes transformadores na construção de políticas públicas para a implantação do ensino de Música nas escolas. Desse modo, cabe a nós representantes e maiores responsáveis na área da Música, em (re)ocupar efetivamente um espaço que já pertenceu à Educação Musical por muitos anos junto aos bancos escolares da educação básica brasileira.

Sejamos então, os multiplicadores na abertura destes processos...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Abordagem do Ciclo de Políticas e a Constituição do Currículo em Educação Musical: Usos e implicações. **26º Seminário Nacional de Arte e Educação**. p. 1-8, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/556>>. Acesso em: 15 de abril de 2023.
- BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político-pedagógico. **Revista da FUNDARTE**, ano 16, nº 31, jan/jun, p. 1-20, 2016. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/331>>. Acesso em: 13 de abril de 2023.
- BALL, Stephen. J. ***Educational reform: a critical and post structural approach***. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar Padrão Ensino Fundamental de nove anos**. Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-45, 2019.
- BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar Padrão Educação de Jovens e Adultos**. Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-35, 2019.
- BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Curricular Municipal Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-562, 2019.
- BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Curricular Municipal Ensino Fundamental Anos Finais**. Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-834, 2019.
- BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar Padrão Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-31, 2020.
- BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Ofício-SMEC Balneário Pinhal nº 039**. Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BASTIAN, Hans Günther; Trad. SOUZA, Jusamara. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em Pauta** – v. 11, n. 16/17 – abril / nov., p. 75-106, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9379>>. Acesso em: 11 de março de 2023.
- BOWE, R. *et al.* ***Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology***. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Zaia. Os Jogos de Escalas na Sociologia da Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/V9HDBHpxs5Ct7pjw64TCjBv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 630, de 17 de setembro de 1851**. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1851. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-norma-pl.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 1.331 – A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890 de 1931, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)> Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13 de março de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 11 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Deliberação CEE n.º 77/SP, de 02 de setembro de 2008**. Estabelece orientações para a organização e distribuição dos componentes do ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/ingresso/supervisor-de-ensino/Anexo%20E19\\_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%207708.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/ingresso/supervisor-de-ensino/Anexo%20E19_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%207708.pdf)>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 12, de 04 de dezembro de 2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Distrito Federal, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

BRASIL. **Resolução SEE/SP n.º 52, de 14 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_13.HTM?Time=29/05/2022%2022:16:24](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_13.HTM?Time=29/05/2022%2022:16:24)>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Resolução SE/SP nº 52, de 02 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=29/05/2022%2022:22:25](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=29/05/2022%2022:22:25)>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em: 09 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2 de 10 maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

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 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 04 de abril de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de Dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 de abril de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

BRASIL. **Como elaborar um projeto de Lei.** Câmara dos Deputados. Parlamento Jovem Brasileiro. Brasília, 2020. Disponível em:

[institucionais/educacao-para-a-cidadania/parlamentojovem/sou-estudante/material-de-apoio-para-estudantes/como-elaborar-uma-proposta-de-solucao-em-formato-de-lei](#)>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2023.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Administração. **Lei Municipal n.º 3000/2022**. Institui normas complementares às diretrizes nacionais para a operacionalidade do ensino de música na Educação Básica, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-2, 2022.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Lei Municipal n.º 2154/2015 - Plano Municipal de Educação 2015 – 2025**. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-53, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/c/cidreira>>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

CIDREIRA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME n.º 002/2017. Dispõem sobre obrigatoriedade e operacionalização do ensino de Música nos estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Cidreira**. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-3, 2017.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar Municipal Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-33, 2019.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar Municipal Ensino Fundamental de Nove Anos – Educação de jovens e Adultos**. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-53, 2019.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Curricular Municipal Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-51, 2019.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Curricular Municipal Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-412, 2019.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Ofício SMEC-Cidreira/RS n.º 090/2022**. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1, 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

DENORA, T. *Music sociology: getting the music into the action*. B. J. Music Ed., Cambridge University Press, p. 165-177, 2003. Disponível em: <[https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/8782/DeNORA\\_Music\\_sociology\\_getting\\_the\\_music\\_into\\_the\\_action\\_15764958409679\\_8782.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8782/DeNORA_Music_sociology_getting_the_music_into_the_action_15764958409679_8782.pdf)>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

GALWAY, James. **A música no tempo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

GANDIN, Luís Armando. Projeto político pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. (Org.). Gestão escolar democrática:

concepções e vivências. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, p. 67-71, 2006. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1249674/Projeto Politico-Pedagogico construcao coletiva do rumo da escola](https://www.academia.edu/1249674/Projeto_Politico-Pedagogico_construcao_coletiva_do_rumo_da_escola)>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

GASQUES, Silvana de Oliveira; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar de Uberlândia – MG. **Revista da FUNDARTE**, ano 13, nº 25, jan/jun, p. 127-141, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13912>>. Acesso em: 21 de março de 2023.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GREZELI, Estevão; Wolffenbüttel, Cristina Rolim. Legislação do ensino de Música no Brasil: Um Mapeamento Histórico Histórico. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 35349-35365, apr, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27762>>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p. 17-25, set. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343/273>>. Acesso em: 23 de abril de 2023.

KRAEMER, Rudolf-Dieter; Trad. SOUZA, Jusamara. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em Pauta** – v. 11, n. 16/17 – abril / novembro, p. 49-73, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2023.

LANGER, Susanne Katherina Knauth. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. Cambridge: MentorBooks/Harvard University Press, 1942.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - [2. ed.]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** / Christian Laville e Jean Dionne; tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. (Reimpressão em 2008).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/108>>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **In: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/VMcmqzsjd9NWZdJDhH4NqbR/?lang=pt>>. Acesso em: 13 de março de 2023.

MUNIZ, Humberto William Alves; PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino de música na rede estadual de São Paulo pós Lei Federal nº11.769/08. **XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, B. Horizonte, p. 1-8, 2016. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/schedConf/presentations>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica. Projetos de Pesquisas**, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. Editora Pioneira – São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Ordem de Serviço nº 002. **Diário Oficial de Porto Alegre**. Porto Alegre, ano 12, n. 3210, p. 2-15, fev. 2008.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Intermeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361/1459>>. Acesso em: 24 de março de 2023.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em:<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/259>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. amp. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Educação Infantil Tio Moisés. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-56, 2014.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-41, 2014.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Ildo Meneghetti. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-44, 2014.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, p. 1-34, mar, 2015.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, p. 1-45, Out, 2016.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-27, 2018.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-54, 2020. Disponível em:  
<[http://tramandai.rs.gov.br/download/PPP\\_SONHODECRIANCA.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/PPP_SONHODECRIANCA.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Educação Infantil Estrela do Mar. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-62, 2020. Disponível em:  
<[http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP\\_ESTRELADOMAR.pdf](http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP_ESTRELADOMAR.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Erineo Scopel Rapaki. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-89, 2020. Disponível em:  
<[http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP\\_erineo.pdf](http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP_erineo.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-81, 2020. Disponível em:  
<[http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP\\_dompedro.pdf](http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP_dompedro.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Indianópolis. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-92, 2020. Disponível em:  
<[http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP\\_indianopolis.pdf](http://www.tramandai.rs.gov.br/download/PPP_indianopolis.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Francisco Nunes. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-58, 2020.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Calil Miguel Allem. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-71, 2020.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Educação Infantil As Abelhinhas. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-58, 2020.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Educação Infantil Golfinho do Mar. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, p. 1-44, 2020.

PIRES, Jorge César de Araujo Pires; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHREIBER; Ana Cristina Quintanilha. Políticas Públicas na Educação Musical Brasileira, GT24. **38ª Reunião Nacional ANPEd** - Educação e Arte – Trabalho 199, p. 1-17, 01 a 05 de out., São Luís/MA, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT24\\_199.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf) ≥. Acesso em: 09 de janeiro de 2023.

PURIN, Marcos Cardoso; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação Musical Escolar: uma investigação sobre a Inserção da Música nos sistemas municipais de ensino de Tramandaí/RS, Cidreira/RS e Balneário Pinhal/RS. **XX Encontro Regional Sul da ABEM**, p. 01-20, 2022. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v5/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v5/index.html)>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

PURIN, Marcos Cardoso. Educação Musical: construção de política pública para a Inserção da Música na Rede Municipal de Ensino de Cidreira/RS. **XXV Congresso Nacional da ABEM**. A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo: proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da ABEM, p. 01-13, de 16 a 26 de novembro de 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/935/690>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

PURIN, Marcos Cardoso; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação Musical: construção de política pública para a Inserção da Música na Rede Municipal de Ensino de Cidreira/RS. **Anais... 27º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Editora da FUNDARTE**, p. 01-17, 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/current>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35-46, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articula/view/102>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, p. 23-38, jul. dez, 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/88>>. Acesso em: 13 de março de 2023.

RADICETTI, Felipe. **Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11.769/2008**. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, Rio de Janeiro, p. 1-464, 2010. Disponível em:

<http://www.repositoriobc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11435/181%20-%20UNIRIO%20PPGM%20Dissertacao%20Luis%20Felipe%20Radicetti%20Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 13 de maio de 2023.

REVEL, Jacques. **Jogos de Escalas: A experiência da microanálise** (Tradução Dora Rocha). Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1ª Edição - 1998.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil, de 12 de dezembro de 2018**. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em:

<<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 56/2006, Processo CEED nº 40/27.00/05.8, de 18 de janeiro de 2006**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2006. Complementa a regulamentação quanto à oferta da modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em:

<[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/ceed-rs-56\\_5bff66e0a7744.pdf?query=Normas%20estaduais](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/ceed-rs-56_5bff66e0a7744.pdf?query=Normas%20estaduais)>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2023.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**. V. 03, nº 01, Maceió, p. 28-47, 2017. Disponível em:

<<http://www.maceio.al.gov.br/wpcontent/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3AIMPORT%C3%82NCIADAFORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2023.

Rossit RAS, Santos Junior CF, Medeiros NMH, Medeiros LMOP, Regis CG, Batista SHSS. *The research group as a learning scenario in/on Interprofessional Education: focus on narratives*. **Interface** (Botucatu). 2018; 22(Supl. 2):1511-23. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/icse/a/Tz6rCQBRTVLWTnsnJDJH4ms/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 de março de 2023.

SILVA, Patrick da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Pesquisa sobre a música nas Escolas Públicas do COREDE Litoral do Rio Grande do Sul. Anais 24º Seminário Nacional de Arte e Educação. **Editora da FUNDARTE**, p. 365-372, 2014. Disponível em:

<<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/215>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2023.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.

**Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/247>>. Acesso em: 14 de março de 2023.

SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas Escolas: uma investigação no município de Canoas/RS. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.12, p. 96618-96636, dez. 2020. ISSN 2525-8761. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/348219282\\_MUSICA\\_NAS\\_ESCOLAS\\_UMA\\_INVESTIGACAO\\_NO\\_MUNICIPIO\\_DE\\_CANOASRS\\_MUSIC\\_IN\\_SCHOOLS\\_AN\\_INVESTIGATION\\_IN\\_A\\_BRAZILIAN\\_MUNICIPALITY](https://www.researchgate.net/publication/348219282_MUSICA_NAS_ESCOLAS_UMA_INVESTIGACAO_NO_MUNICIPIO_DE_CANOASRS_MUSIC_IN_SCHOOLS_AN_INVESTIGATION_IN_A_BRAZILIAN_MUNICIPALITY)>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, p. 84-94, mar. 2010. **Revista da ABEM**, número 23, março de 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/219>>. Acesso em: 14 de abril de 2023.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Volume I**.

Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-134, 2019. Disponível em:

<[http://tramandai.rs.gov.br/download/rmcc\\_ed\\_infantil.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/rmcc_ed_infantil.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Volume II**.

Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-678, 2019. Disponível em:

<[http://tramandai.rs.gov.br/download/rmcc\\_en\\_fundamental.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/rmcc_en_fundamental.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno Grupo Etário Bebês / Educação Infantil**.

Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-34, 2019.

Disponível em:

<<http://tramandai.rs.gov.br/download/bebes.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno Grupo Etário Crianças Bem Pequenas / Educação Infantil**.

Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-36, 2019. Disponível em:

<[http://tramandai.rs.gov.br/download/criancas\\_bem\\_pequenas.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/criancas_bem_pequenas.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno Grupo**

**Etário Crianças Pequenas / Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-38, 2019. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/criancas\\_pequenas.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/criancas_pequenas.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno 1º ano Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-60, 2019. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/primeiro\\_ano.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/primeiro_ano.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno 2º ano Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-63, 2019. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/segundo\\_ano.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/segundo_ano.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno 3º ano Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-66, 2019. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/terceiro\\_ano.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/terceiro_ano.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno 4º ano Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-66, 2019. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/quarto\\_ano.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/quarto_ano.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno 5º ano Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-72, 2019. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/quinto\\_ano.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/quinto_ano.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Caderno Arte Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-58, 2019. Disponível em: <<http://tramandai.rs.gov.br/download/artefundamental.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar Padrão da Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-76, 2020. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/regimento\\_ed\\_infantil.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/regimento_ed_infantil.pdf)>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar do Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-108, 2022. Disponível em: <<http://tramandai.rs.gov.br/download/regimentofundamental2022.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos NEJA.** Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1-16, s.d. Disponível em: <[http://tramandai.rs.gov.br/download/regimento\\_neja.pdf](http://tramandai.rs.gov.br/download/regimento_neja.pdf)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Ofício SMEC-Tramandaí/RS nº 028/2022**. Prefeitura Municipal de Tramandaí, p. 1, 2022.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 16.ed.São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: **Papirus**, p. 11-35, 1998. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2023.

VEIGA, Ilma Passos da. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedex**. Campinas: vol.23, n.61, p. 267-281, dezembro de 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14 de maio de 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da Música no Projeto Político Pedagógico: O caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese de Doutorado, UFRGS, p. 1-292, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18615>>. Acesso em: 15 de março de 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed24/revista24\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo8.pdf)>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Centros Musicais: uma proposta de política pública em educação musical. **In: XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia**. XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical; IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical; III Encontro Goiano de Educação Musical. Goiânia: UFG, 2010. p. 571-580. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf)>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. O Ensino de Música em Escolas Públicas Municipais do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir da organização dos COREDES. **XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, p. 1-14, 05 a 09 de outubro, Natal/RN, 2015. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/pa\\_per/viewFile/1253/440](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/pa_per/viewFile/1253/440)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (Org.) Educação Musical Escolar: pesquisas e propostas de inserção da música na educação básica – Montenegro, RS: **Editores da FUNDARTE**; UERGS, 2017, p. 1-377 (Volume 1). Disponível em:

<<https://uergs.edu.br/upload/arquivos/201712/08160744-livro-educacao-musical-escolar-pesquisas-e-propostas-de-insercao-da-musica-na-educacao-basica.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227181, p. 1-21, 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/T5XDxjGRMKw5KztrWVT7hKN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2023.

## OUTRAS FONTES

<https://www.camara.leg.br/>

<https://www.gov.br/mec/pt-br>

<http://www.amlinorte.org.br/>

<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/>

<https://lume.ufrgs.br/>

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/>

<https://balneariopinhal.rs.gov.br/>

<https://www.cidreira.rs.gov.br/>

<https://osorio.atende.net/cidadao>

<http://www.tramandai.rs.gov.br/>

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/tramandai.html>

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/cidreira.html>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/balneario-pinhal>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tramanda%C3%AD>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidreira\\_\(Rio\\_Grande\\_do\\_Sul\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidreira_(Rio_Grande_do_Sul))

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Balne%C3%A1rio\\_Pinhal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Balne%C3%A1rio_Pinhal)

<https://medium.com/booknando/o-que-%C3%A9-um-livro-digital-90736bcffa18>

<https://lattes.cnpq.br/>

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/>

<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/53720>

<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

[http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/18569>

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/505481>