



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Laila Azize Souto Ahmad

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS**

Laila Azize Souto Ahmad

Dissertação apresentada à banca examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
SANTA MARIA/RS**

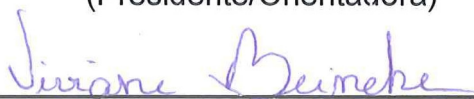
elaborada por
Laila Azize Souto Ahmad

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:



Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
(Presidente/Orientadora)



Profa. Dra. Viviane BeineKe (UDESC)



Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)



Profa. Dra. Ana Lúcia Marques e Louro Hettwer (UFSM)

Santa Maria, 31 de março de 2011.

Dedico este trabalho

À minha MÃE

*Pelo exemplo de dedicação, caráter, humildade e coragem que
me deste,*

*... e a todas as crianças que poderão vir a ter **MÚSICA** na escola.*

Agradecimentos

Agradeço ...

- ... À Deus pela força, paciência e sabedoria que me deste durante a minha vida e a realização do Mestrado em Educação,*
- ... À minha família pelo amor incondicional, compreensão nos momentos distantes, de escrita e de grandes dificuldades, em especial a minha mãe, vó Zair, minha irmã Laísa e tio Luiz Carlos, pelo apoio também financeiro,*
- ... Ao Rodrigo pela paciência, pelo amor, companheirismo e incentivo todos os dias,*
- ... A minha querida orientadora “Profe e Amiga Cláudia” pela oportunidade, confiança, ensinamentos, conversas, amizade, exemplo de dedicação e muito carinho durante estes dois anos. “Profe” este trabalho é nosso, pois um sonho que se sonha junto é uma realidade e sem você ele não existiria.*
- ... À família da Kelly, Sisi, seu Plauto e mano, por terem me dado carinho e acolhimento nos momentos mais difíceis que passei, e por serem minha segunda família em Santa Maria,*
- ... À Jeímely e Lóide pelo carinho, afeto, vivência, convivência e compreensão,*
- ... À Letícia Fleig, Letícia Brittes, Natália e Vanessa pelo companheirismo, amizade, discussão e crescimento pessoal e intelectual,*
- ... Aos meus queridos amigo e colegas de Mestrado Kelly, Bina, Dani, Franki, Xanda, Ivan, Zelmí, Gabi e Zé Everton com os quais pude contar, discutir e aprender cada vez mais,*
- ... À minha Banca examinadora Prof^a Luciane, Ana Lúcia e Viviane, pela contribuição, paciência e muito carinho neste processo,*

...À professora Ângela Dulus, estatística responsável pela análise quantitativa da pesquisa, pelos ensinamentos e pelo imenso carinho e disposição, mesmo em momentos difíceis por que passou.

... À SMEd pela disposição e acolhida durante toda a realização da pesquisa, em especial, a Rose, o Arlei e a Sílvia,

... Às diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria, pela veracidade dos dados fornecidos,

... Ao PPGE e especialmente a Prof^a Elizete Tomazzetti, e funcionárias Ana e Bete, pelas inúmeras vezes que fui resolver problemas acerca de disciplinas e prazos e fui muito bem atendida,

... À CAPES pelo incentivo financeiro de suma importância para o desenvolvimento e conclusão do trabalho,

E a todos e todas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha vida durante o desenvolvimento deste estudo.

MUITO OBRIGADA A TODOS!!!

*“Saber que se pode, querer que aconteça,
Esquecer os medos, jogá-los pra fora,
Pintar sua cara com a cor da ESPERANÇA,
Tentar o futuro com o seu coração...”*

*Sei que o impossível se pode mudar,
E que a tristeza um dia irá,
E assim será, a vida muda e mudará.*

*sentirás que tua alma voa,
por cantar uma vez mais:*

*Vale mais poder brilhar
Que só buscar ver o Sol”.*

(Diego Torres)

Epígrafe

E já que há um único fim para a sociedade, também é claro que a educação deve necessariamente ser única e a mesma para todos e que o cuidado dela deve ser comum e não privado, como acontece atualmente quando cada um cuida privadamente de seus próprios filhos, instruindo-os no ensino particular que prefere. É necessário que as coisas comuns sejam objeto de exercício comum... Está claro, então, que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se deve educar. Hoje em dia, realmente se discute sobre esses temas, pois nem todos aceitam que deva se ensinar o mesmo aos jovens, nem quanto à virtude, nem quanto à vida melhor, nem está claro se convém atender mais a inteligência que o caráter da alma. Do ponto de vista do sistema educacional atual, a PESQUISA é CONFUSA...
(ARISTÓTELES)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS

Autora: Laila Azize Souto Ahmad
Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, 31 de março de 2011.

A presente dissertação foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de pesquisa Educação e Artes (LP4), e está vinculada ao grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM. O objetivo geral foi investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica. Especificamente, buscou-se (a) verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação à Música; (c) identificar quais ações institucionais as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08. A abordagem metodológica da pesquisa foi quantitativa e qualitativa, tendo como método de investigação um *survey* de desenho *interseccional*. Os sujeitos do estudo foram coordenadoras pedagógicas de 46 escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria e os instrumentos para coleta de dados foram questionários auto-administrados. A análise dos dados ocorreu através da redução inicial dos dados em quadros organizacionais, logo, estes foram tabulados no programa *Excel*, o qual deu origem a tabelas e gráficos. Em seguida, no programa SPSS ocorreu a análise quantitativa. Por fim, os dados foram cruzados e analisados qualitativamente, tendo como base a revisão de literatura. No primeiro capítulo da dissertação discuto acerca das políticas educacionais, abordagem do ciclo de políticas, Educação Básica e Educação Básica no município de Santa Maria. No segundo capítulo trato das políticas educacionais para o Ensino de Arte e de Música, tendo como foco as legislações: Lei 5.692/71, LDB 9.394/96 e a Lei 11.769/08. Em seguida, discorro acerca de pesquisas sobre Música na Educação Básica. Como resultados, destaco que a Música está presente nas escolas municipais investigadas, principalmente, em atividades extracurriculares. Porém, está ausente de práticas escolares sequenciais, por inúmeros motivos, dentre eles, a falta de recursos materiais, ausência de espaços físicos e professores especialistas em Música, deste modo dificultando a implementação da Lei 11.769/08 nas atuais condições em que se encontram as escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS.

Palavras-chave: Música; Lei 11.769/08; Ensino de Arte; Políticas Educacionais

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOL: THE LAW 11.769/08 IS THE SITUATION OF MUNICIPAL SCHOOLS IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Laila Azize Souto Ahmad
ADVISOR: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, March 31, 2011.

This dissertation was developed on Education Master's Course linked to the Program of Post-graduation on Education of the Federal Santa Maria University (Brazil), related to research interest number four: Education and Arts, also it's bound to Research Group – Training, Action and Research on Musical Education. The general aim was to investigate the presence/absence of Music in municipal schools of Elementary School in Santa Maria, in order to know the possibilities for the 11.769/08 law's implementation, which guides the music as a required content to Basic Education schools. Specifically, it was sought (a) to verify how Teaching of Art discipline (or Arts Education) approaches and develops the musical contents in municipal schools of Santa Maria's Elementary School; (b) to map the material, physical and professional conditions existent in municipal schools, related to the Music; (c) to identify what are the institutional actions that schools are signaling to the process of 11.769/08 law's implementation. The methodological approach of this research was quantitative and qualitative, having as investigation method a survey of intersectional design. The participants of the study were pedagogic advisors of 46 municipal schools of Santa Maria's Elementary School and the data collect instruments were self-administered questionnaires. The analysis occurred through the initial data reduction in organizational frameworks. So, these were tabulated in the Excel Program, which resulted in tables and graphs. Then, it was developed the quantitative analysis based on SPSS Program. Finally, data were crossed and qualitatively analyzed, considering the literature review. In the first chapter, I discuss about educational policies, policy cycle approach, Basic Education and Basic Education in Santa Maria city. In the second one, I treat of educational policy related to the teaching of Arts and Music, having as a focus these laws: 5.692/71, LDB 9.394/96 and 11.769/08, respectively. After, I write about some researches on Music in Basic Education. As results, I'd like to point that the Music is present in municipal schools investigated, mainly, in extracurricular activities. However, it's absent of sequential school practices, for many reasons, among them, the lack of material resources and physical space, also the absence of Music specialist teachers, which complicates the 11.769/08 law's implementation in the current situation of municipal schools of Santa Maria's Elementary School.

Keywords: Music; Law 11.769/08; Teaching of Arts; Educational Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de professores por área de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental	45
Quadro 2	Ações realizadas	71
Quadro 3	Escolas municipais de educação básica da cidade de Santa Maria	72

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Formação acadêmica: graduação	81
Tabela 2	Formação acadêmica: pós-graduação	82
Tabela 3	Formação musical	84
Tabela 4	Ensino de Arte na escola	87
Tabela 5	Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola	88
Tabela 6	Linguagens artísticas	90
Tabela 7	Presença da Música na escola	93
Tabela 8	Atividades musicais	94
Tabela 9	Frequência das atividades musicais	96
Tabela 10	Projetos de Música	97
Tabela 11	Espaço físico	98
Tabela 12	Espaços comunitários	100
Tabela 13	Recursos materiais	101
Tabela 14	Aula de Música na escola	102
Tabela 15	Professor responsável pelas aulas de Música	105
Tabela 16	Implementação da Lei 11.769/2008	106
Tabela 17	Responsável por ministrar os conteúdos musicais	109
Tabela 18	Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola	111
Tabela 19	Ações institucionais para a implementação da Lei 11.769/2008	113
Tabela 20	Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação acadêmica: graduação	81
Gráfico 2	Formação acadêmica: pós-graduação	82
Gráfico 3	Formação musical	84
Gráfico 4	Ensino de Arte na escola	87
Gráfico 5	Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola	88
Gráfico 6	Linguagens artísticas	90
Gráfico 7	Presença da Música na escola	93
Gráfico 8	Atividades musicais	94
Gráfico 9	Frequência das atividades musicais	96
Gráfico 10	Projetos de Música	97
Gráfico 11	Espaço físico	99
Gráfico 12	Espaços comunitários	100
Gráfico 13	Recursos materiais	101
Gráfico 14	Aula de Música na escola	102
Gráfico 15	Professor responsável pelas aulas de Música	103
Gráfico 16	Implementação da Lei 11.769/2008	106
Gráfico 17	Responsável por ministrar os conteúdos musicais	109
Gráfico 18	Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola	111
Gráfico 19	Ações institucionais para a implementação da Lei 11.769/2008	113
Gráfico 20	Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AI	Anos Iniciais
AF	Anos finais
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CE	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
DOU	Diário Oficial da União
EA	Educação Artística
EArte	Ensino de Arte
EB	Educação básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Escola Conveniada de Educação Infantil
EF	Ensino fundamental
EI	Educação infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FADISMA	Faculdade de Direito de Santa Maria
FAMES	Faculdade Metodista da Educação do Sul
FAPAS	Faculdade Palotina
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FISMA	Faculdade Integrada de Santa Maria
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAE	Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento e o Aperfeiçoamento da Educação e da Cultura
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GT	Grupo de Trabalho
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISME	<i>International Society for Music Education</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Laboratório de Educação Musical
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEIIA	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
NIM	Núcleo Independente de Músicos
OCDE	Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDESM	Plano de Desenvolvimento da Educação em Santa Maria
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
POA	Porto Alegre
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SC	Santa Catarina
RS	Rio Grande do Sul
SEE	Sistema Estadual de Educação
SM	Santa Maria
SME	Sistema Municipal de Educação
SMEd	Secretaria de Município de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Roteiro de questionário auto-administrado	138
Apêndice B	Carta de apresentação à Secretária de Município de Educação	142
Apêndice C	Carta de apresentação aos coordenadores pedagógicos Educação SMed.....	143
Apêndice D	Banco de dados no programa <i>Excel</i>	145
Apêndice E	Análise quantitativa.....	146
Apêndice F	Legenda do banco de dados.....	157

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Projeto de Lei 343/2006	163
Anexo B	Lei 11.769/2008	164
Anexo C	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165
Anexo D	Termo de Confidencialidade	167
Anexo E	Carta de aprovação do Comitê de ética	168

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
CAPÍTULO I	
1. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA	27
1.1 Políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais: alguns conceitos	27
1.1.1 Abordagem do ciclo de políticas	31
1.2 Educação Básica: conceito, finalidade e etapas de ensino	36
1.3 Educação Básica no município de Santa Maria/RS: autonomia municipal na gestão do ensino da Educação Básica	42
CAPÍTULO II	
2. ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
2.1 Política educacional, Ensino de Arte e Música	49
2.1.1 Lei 11.769/2008 e o ensino de Música na escola	54
2.2 Música na Educação Básica	58
CAPÍTULO III	
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	67
3.1 Abordagem quantitativa e qualitativa	67
3.2 Método de investigação <i>survey</i>	69
3.3 Amostra da pesquisa	71
3.4 Instrumento de coleta de dados	73
3.4.1 Questionário auto-administrado	74
3.5 Procedimentos de coleta de dados	75

3.6 Procedimentos de análise dos dados	77
3.6.1 – Análise quantitativa	78
3.6.2 – Análise qualitativa	79
CAPÍTULO IV	
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
4.1 Características da amostra	80
4.1.1 Formação acadêmica: graduação e pós-graduação	80
4.1.2 Formação musical	83
4.2 Ensino de Arte e Música na escola	86
4.2.1 Ensino de Arte no currículo das escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS	86
4.2.2 A presença/ausência da Música no Ensino Fundamental de Santa Maria/RS	92
4.2.2.1 Recursos físicos, materiais e profissionais.....	98
4.3 Lei 11.769/2008	105
4.3.1 A Lei 11.769/2008 e seu processo de implementação nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS	105
5. CONSIDERAÇÕES	119
6. REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	137
ANEXOS	160

APRESENTAÇÃO

Tecendo relações iniciais com o tema

A Música sempre fez parte da minha vida. Algumas músicas, quando torno a escutar, fazem-me lembrar dos meus amigos de infância e da escola na qual estudei durante os primeiros anos de escolarização. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, frequentava uma escola pública no município de Alegrete/RS, onde tive contato com práticas musicais durante a 3ª e 4ª séries.

O objetivo destas práticas era proporcionar aos alunos conhecimentos musicais, com atividades que envolviam o canto e o contato inicial com instrumentos musicais, tais como flauta doce e violão. Também havia a preocupação com a aprendizagem e com leitura de partituras, com notas musicais e figuras rítmicas. No entanto, durante o processo final de escolarização não tive mais contato formal com Música. Todavia, músicas continuaram fazendo parte da minha trajetória de vida.

Passado algum tempo, ingressei no curso de Pedagogia com Habilitação Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, no ano de 2002, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do PEIES¹. Após ter conhecimento do programa de disciplinas, fiquei um tanto decepcionada, pois as primeiras disciplinas contemplavam apenas questões teóricas, sendo que, as disciplinas que trabalhavam com as Metodologias de Ensino começariam a partir do 5º semestre.

Necessitando compreender os conhecimentos que permeavam o curso de Pedagogia, procurei inserir-me em atividades práticas relacionadas ao curso. Assim, no 2º semestre, comecei a participar como bolsista em um projeto de pesquisa e extensão intitulado “Brinquedoteca hospitalar: uma alternativa de atenção à criança internada”, pelo PROLICEN/UFSM², o qual tinha como foco desenvolver atividades extracurriculares com crianças que se encontravam internadas no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), na pediatria.

¹ Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

² Este projeto era coordenado pela Profª. Drª. Cleusa Maximino Carvalho Alonso, e estava vinculado ao Centro de Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSM.

Entretanto, ao vivenciar no 5º semestre do curso de Pedagogia as disciplinas de Metodologia do Ensino, decidi que iria atuar no contexto escolar. Para uma maior articulação entre as disciplinas teóricas e o espaço de ação, passei a trabalhar como bolsista na escola. Neste momento, pude notar que a Música era presente no espaço formal, pois eram desenvolvidas atividades musicais pela professora regente da turma, a qual trabalhava com Música na hora da chamada, quando as crianças iam ao refeitório e em festividades. Ainda, na escola havia uma professora especialista em Música, que desenvolvia atividades como jogos musicais, teatro com Música, confecção de instrumentos musicais, entre outras.

Dentre as disciplinas de Metodologia do Ensino, trabalhadas a partir do 5º semestre do curso de Pedagogia, era ofertada a disciplina de Metodologia do Ensino de Música, com carga horária de 90h, que foi ministrada pela Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa. No decorrer da disciplina envolvi-me gradativamente com as músicas, reconstruindo concepções acerca da Educação Musical. Passei a compreender a Música como área do conhecimento, com conteúdos próprios e suas possíveis articulações no processo de desenvolvimento de crianças pequenas em contextos educativos.

Através deste conhecimento, procurei refletir sobre a prática musical que era desenvolvida na escola onde eu estava atuando, e concluí que a Música permeava este espaço, no entanto, não tinha como objetivo a aprendizagem musical dos alunos, pelo modo como era enfocada.

Ao concluir o curso de Pedagogia fui trabalhar no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA), a creche da UFSM, como professora contratada da turma de Maternal II. Durante minha prática docente buscava inserir Música nas aulas. Trabalhei com várias atividades tais como: parlendas, trava-língua, Teatro com Música, entre outras. Entretanto, a formação musical que tive na infância e na disciplina do curso de Pedagogia não foram suficientes para um trabalho aprofundado com Música. Também notei que meu conhecimento musical e pedagógico-musical era restrito, ao ter contato com uma professora de Música que trabalhava no NEIIA.

Desejando aprofundar meus conhecimentos acerca da Educação Musical, passei a participar das reuniões do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa

em Educação Musical (FAPEM)³ a fim de me aproximar das discussões que o grupo vinha fazendo sobre Música e Educação Musical, no âmbito teórico e prático.

Através do FAPEM, tive conhecimento da Lei 11.769, aprovada no dia 18 de agosto de 2008. Essa Lei alterou o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, o qual trata que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser contemplada por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). A Lei 11.769/2008 insere-se neste artigo, através do § 6º que orienta “a Música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do componente curricular que trata o § 2º”. (BRASIL, 2008) Este § 2º trata do Ensino de Arte.

O grupo FAPEM também me possibilitou o contato com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na UFSM, dentre essas: Spanavello (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Werle (2008, 2010), Corrêa (2008), Spanavello (2008), Kothe (2008), Buchman (2008), Furquim (2009a, 2009b), Schwan (2009), Ferla (2009), Oesterreich (2010), Morales (2010) e Reys (2010).

Desse modo, ao ter conhecimento da Lei 11.769/2008 e das pesquisas já desenvolvidas, as quais em sua maioria trazem resultados com relação à Música na escola e às práticas dos professores especialistas e não especialistas em Música, busquei conhecer como a Música está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria, vislumbrando a implementação da Lei 11.769/2008. Assim, a pesquisa soma-se aos demais trabalhos desenvolvidos no curso de Mestrado em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Educação e Artes e, certamente, irá corroborar com as escolas municipais de Ensino Fundamental e com a SMEd, através do mapeamento realizado para o conhecimento da realidade musical, possibilitando o desenvolvimento de ações institucionais que, de fato, tragam a Música como conteúdo e/ou prática sequencial no âmbito escolar na Educação Básica.

³ Grupo de pesquisa, vinculado ao CNPq, tem como líder Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio e como vice-líder Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa.

Das relações iniciais à temática de pesquisa

Enquanto pesquisadora do FAPEM, pude vivenciar e auxiliar os movimentos e ações articulados na cidade de Santa Maria/RS em prol da mobilização acerca da Lei 11.769/08, a qual traz a Música como conteúdo obrigatório no Ensino Básico. Estas ações têm a participação das professoras Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio e Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, bem como do grupo de pesquisa FAPEM, do Laboratório de Educação Musical – LEM e da SMEd.

Dentre as mobilizações, destaco a reunião organizada pela SMEd, realizada no mês de outubro de 2009, com diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais das escolas municipais de Santa Maria. Nesta reunião foi disponibilizado um momento para a apresentação e discussão da Lei 11.769/2008 junto a estes profissionais da educação⁴.

Já no ano de 2010 foi realizada uma audiência pública no dia 09 de junho de 2010 na Câmara de Vereadores, a qual teve como foco de discussão as possibilidades para a criação do cargo de professor de Música para a cidade de Santa Maria, a implementação da Lei 11.769/2008 nas escolas municipais, entre outras questões. Também em 2010 foi realizada uma reunião no dia 16 de novembro de 2010 com os professores de Educação Artística e professores unidocentes das escolas municipais de Ensino Fundamental para saber os anseios e indicações frente à Lei. Destaco que as ações foram de suma relevância para o estreitamento das discussões sobre a Lei 11.769 no contexto de Santa Maria, unindo a UFSM (instituição formadora) com as escolas municipais.

Deste modo, a partir das considerações tecidas acima e levando-se em consideração as ações já desenvolvidas, a temática do estudo ora apresentado tem como enfoque a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria a partir do estudo da presença/ausência da Música nos contextos escolares da Educação Básica (EB), especificamente no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, destaco pesquisas que foram desenvolvidas com propósito semelhante ao deste estudo, de investigar as realidades musicais nos contextos escolares da EB, a exemplo de Penna (2002), Souza et al. (2002), Arroyo (2003),

⁴ Essa foi uma ação conjunta implementada pelo grupo de pesquisa FAPEM, junto ao projeto de extensão “Programa SOM”: Formação, Assessoria e Orientação em Música.

Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Fernandes (2004), Del Ben (2005), Diniz (2005), Macêdo (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Hirsh (2007), Guimarães (2008), Wolffenbüttel (2009), Furquim (2009a), Sebben (2009) e Subtil (2009), as quais apontam resultados que refletem a carência do ensino de Música na Educação Básica. Os estudos têm demonstrado que a Música, como prática social, está presente nos espaços escolares, porém há uma ausência de práticas musicais curriculares e sequenciais nas escolas.

As pesquisas destacam que uma das causas desta ausência decorre da forma pela qual a Lei 5.692/71 foi implementada. A Lei orientava no art. 7º o desenvolvimento da disciplina de Educação Artística (EA), tendo esta uma perspectiva de trabalho integrado entre as linguagens artísticas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Todavia, o que ocorreu foi o desenvolvimento de práticas polivalentes nas quais, muitas vezes, a Música e as Artes Cênicas deixaram de ser trabalhadas, dando espaço para as Artes Plásticas. Com isso, pouco a pouco, a Música foi desaparecendo como atividade curricular da EA. Porém, durante a vigência da Lei 5.692/71, existiram práticas significativas, nas quais se realizaram trabalhos articulados entre todas as linguagens artísticas.

Posteriormente, com a promulgação da LDB 9.394/96, houve uma modificação na nomenclatura de EA para Ensino de Arte (EArte). Em decorrência da Lei foram organizados documentos curriculares, que orientam o trabalho específico com as quatro linguagens do Ensino de Arte: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Entretanto, “apesar de alguns estudos interpretarem as duas Leis (5.692/71 e 9.394/96) como sendo distintas [...]” não se percebe “distinção significativa entre elas, com relação à garantia da Música na escola, [...]” (PENNA, 2008a, p. 120).

Diante disso, emergem questionamentos acerca das políticas educacionais com relação ao ensino de Música, pois se percebe que, embora nas legislações esteja instituída a Música e as demais linguagens artísticas, não se tem sua garantia nas práticas formais das escolas, como sinaliza a maioria das pesquisas desenvolvidas. Assim, é necessário compreender como as legislações são entendidas pelos sistemas educacionais. Logo, como “[...] as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas” (PENNA, 2008a, p. 138).

Dessa forma, as questões de pesquisa que orientaram a construção dissertativa e a formulação dos objetivos enfocam o conhecimento de atividades

musicais que têm sido desenvolvidas nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria a partir da LDB 9.394/96. Como essas atividades musicais se articulam ao Ensino de Arte? Que tipo de atividades são essas? Com quais finalidades são realizadas? Quais os materiais disponibilizados? Quem são os profissionais/responsáveis pelas ações musicais? Quais conhecimentos e perspectivas as escolas apresentam frente à implementação da Lei 11.769/08?

Após as modificações ocorridas no contexto da LDB 9.394/96, que prevê atualmente a Lei 11.769/08, apresento a problemática de pesquisa: como está a situação da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental para implementação da Lei 11.769/08?

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pela importância de conhecer o contexto musical das escolas municipais de Santa Maria, para a articulação de ações e políticas locais no Município, frente à implementação da Lei 11.769/2008 nas escolas de Santa Maria/RS.

Desse modo, tive como objetivo geral investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica.

Com os objetivos específicos busquei (a) verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação à Música; (c) identificar quais ações institucionais as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento uma revisão de literatura referente aos conceitos de políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais, sendo que busco discutir como estas últimas articulam-se com as práticas escolares. Logo, discorro acerca da abordagem do ciclo de políticas e seus contextos, formulado por Ball e Bowe, estudados no Brasil por Mainardes (2006a, 2006b, 2007, 2009) e outros pesquisadores. Através desta abordagem pôde-se obter conhecimentos do processo pelo qual se constitui uma política educacional, desde sua formulação, sua constituição e efeitos nas práticas pedagógicas. Em seguida, delinheiro questões acerca da Educação Básica, tais como conceito, finalidade e etapas de ensino, embasadas em autores como: Saviani

(1998), Cury (2002, 2008), Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo (2007), entre outros. Por fim, teço considerações sobre a Educação Básica no Município de Santa Maria/RS.

No segundo capítulo apresento uma revisão de literatura sobre as políticas educacionais de Educação Básica relacionadas ao Ensino de Arte e a Música. Esta revisão tem por base as legislações: Lei 5.692/71, LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, o Referencial Curricular para Educação Infantil e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seguida, busco trazer um breve histórico do movimento político gerado para inserção do ensino de Música na escola básica, o qual originou a Lei 11.769/08. Ao final, discuto sobre pesquisas que foram realizadas em escolas de Educação Básica, nas três etapas. Dentre estas destaco os estudos de Penna (2002), Souza et al. (2002), Arroyo (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005), Macêdo (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Hirsh (2007), Buchmann (2008), Furquim (2009a), Sebben (2009), Subtil (2009) e Amaral (2010b).

No terceiro capítulo delinheiro as questões metodológicas da pesquisa, realizada através da abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como método de pesquisa um *survey* de desenho *interseccional*. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionários auto-administrados e os sujeitos da pesquisa foram coordenadoras pedagógicas⁵. Posteriormente, descrevo como ocorrem os procedimentos de coleta e análise dos dados. Por fim, relato como ocorreu a análise quantitativa que foi realizada no programa *SPSS*.

No quarto capítulo apresento e discuto os dados encontrados na pesquisa. O capítulo está dividido em três partes. Na primeira caracterizo a amostra da pesquisa, na segunda e terceira analiso e discuto quantitativa e qualitativamente os resultados encontrados. Finalmente, concluo a pesquisa apresentando os resultados decorrentes da coleta de dados quantitativos e qualitativos.

⁵ Utilizo a expressão no gênero feminino, pois as participantes eram todas mulheres. As participantes coordenadoras pedagógicas englobam as supervisoras educacionais e ainda 2 diretoras e 1 vice-diretora.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo discuto sobre conceitos de política, política pública, política social e política educacional, buscando realizar algumas articulações entre as políticas educacionais e as práticas escolares. Após, discuto acerca da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, sendo utilizados os estudos de Mainardes (2006a, 2006b, 2007, 2009) e Lopes (2004, 2005, 2007), entre outros. A seguir, teço considerações acerca da Educação Básica: conceito, finalidade e etapas de ensino. Por fim, referencio a educação básica no Município de Santa Maria/RS, *locus* desta pesquisa.

1.1 Políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais: alguns conceitos

Política é um termo que se constituiu na Grécia Antiga, a partir da *pólis* (*politikós*) “[...] que significa tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, ao que é urbano, civil e público” (BOBBIO; MATTEUCCI; GIANFRANCO, 1992, p. 954). Através da *pólis* os gregos compreendiam as formas de organização pública, as “cidades-estados”, as quais eram um bem comum a todos os cidadãos, e estes tinham efetiva participação na sua construção.

O conceito de política demanda “[...] atitude ou práxis humana” (BOBBIO; MATTEUCCI; GIANFRANCO, 1992, p. 954) a qual pode possibilitar mudanças no e para o social. Deste modo, a política pode ser compreendida como os “[...] negócios do Estado, ou de sua organização” (BORDIGNON, 2009, p. 94), os quais potencializam a condução e organização social, um caminho a ser seguido.

O termo “político” é utilizado em sua acepção mais ampla, equivalente ao vocabulário inglês *polity*, que faz referência ao sistema de organização da sociedade e a todos os processos públicos de interação dos membros desta: instituições públicas de todo tipo, sistema legal, a estrutura social, os processos coletivos de interação e a tomada de decisões por agentes, assim como a política em sentido estrito, o conjunto de instituições, inter-

relações e processos através dos quais se tomam decisões coletivas nas comunidades. (BUCHANAN et. al., 1984 apud PERONI, 2003, p. 29)

A partir deste conceito, busco compreender para que servem as políticas. Sorntheiner (2002) destaca que a política, deve servir para “[...] organizar e regular o convívio de diferentes, e não de iguais” (SORNTHEINER, 2002, p. 8). A organização proposta por uma política poderá propiciar um convívio mais harmonioso em relação às diferenças (econômicas, culturais, educacionais, entre outras) existentes na sociedade. O autor destaca que o espaço da política é o espaço público. Assim, compreendo que a política, por tentar organizar essas diferenças que ocorrem no âmbito social, tem como *locus* o espaço público para se efetivar, constituindo as políticas públicas de Estado ou de Governo.

De acordo com Höfling (2001) o Estado é constituído por órgãos permanentes como legislativo, judiciário e exército. As políticas públicas de Estado são efetivas e permanentes, até um certo período, podendo ser modificadas ou substituídas posteriormente, porém elas não são modificadas a cada troca de governo⁶. O Estado deve ser responsável por efetivar os programas e projetos que o Governo cria para segmentos específicos da sociedade, como sinaliza Höfling (2001), os quais irão produzir resultados e/ou mudanças no social.

Segundo a autora “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses e os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 38). Isso significa que grupos influentes têm forte participação na formulação de políticas públicas, estes com suas, ideais, concepções de ser humano, mundo e sociedade. No entanto, o valor atribuído depende da influência que estes indivíduos e órgãos possuem frente ao governo, para que possam prevalecer as suas “concepções”. Desse modo, os “sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados, de uma maneira ou outra, pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), entre outras”. (AMARAL, 2010a, p. 41)

Somado a estes fatores, as políticas públicas têm repercussão no sistema econômico e social “[...] qualquer teoria de políticas públicas precisa também

⁶ Governo é o “[...] conjunto de programas e projetos que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)” (HÖFLING, 2001, p. 31).

explicitar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). É destas políticas que decorre a organização pública do social e estas também influenciam os âmbitos da vida privada em sociedade.

Souza (2006) destaca que as políticas públicas deveriam ser multidisciplinares. Assim, as diversas áreas do conhecimento articular-se-iam para dar suporte na constituição destas políticas. Nesse contexto, somam-se a sociologia, a ciência política, a economia, entre outras. Estas apresentam interesses comuns com a política pública e “[...] contribuem com avanços teóricos e empíricos” da área (SOUZA, 2006, p. 25).

Segundo Peters (1986) “política pública é a soma das atividades dos governos que agem diretamente, ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986 apud SOUZA, 2006, p. 24). Dessa forma, nas políticas públicas inserem-se as políticas (públicas) sociais, as quais são “usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc” (HÖFLING, 2001, p. 30-31).

As políticas sociais são caracterizadas como “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31). Tais políticas originaram-se a partir dos movimentos populares que foram organizados no século XIX, por causa da conflituosa relação que se estabeleceu entre a massificação do trabalho em prol do capital (HÖFLING, 2001).

A educação é uma política social, que gera possibilidades para a diminuição das desigualdades sociais entre a população, tendo o Estado a responsabilidade de oferecê-la e criar políticas específicas para a área, as denominadas políticas educacionais. Estas são leis que regem a educação, tendo no seu interior o perfil dos sujeitos a serem formados, visando ao tipo de sociedade que se tem, ou que se quer.

Nesse sentido,

A política educacional é um processo que engloba vários outros processos e conceitos, revela-se em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que impulsiona esse processo e dita sua relação com as demais esferas do mundo social. (MARTINS, 1997, p. 11)

Porém, como salienta Höfling (2001) e outros autores, essas políticas educacionais não são e nem podem ser pensadas apenas por organismos estatais, pois a escola e sua organização podem gerar descompassos entre o que é formulado com o que é desenvolvido nas práticas educativas nas salas de aula, porque

[...] as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais ou curriculares são portadoras de intencionalidades, ideais, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus professores na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular coletivamente práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado. (LIBÂNEO et al., 2007, p. 31)

Dessa forma, destaco a importância de articulações entre os profissionais da educação e as proposições de políticas educacionais, desde a elaboração até sua compreensão, ação e implementação no cotidiano escolar. Assim poderá ser possível, a interlocução entre os contextos macro, nos quais são pensadas e organizadas as políticas educacionais, com os contextos micro, sendo estes últimos entendidos como a escola e a sala de aula.

Diante disso, Azevedo (1997) sinaliza que a escola e a sala de aula, “[...] são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que a sociedade estabelece para si própria, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação” (AZEVEDO, 1997, p. 59). Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas nos ambientes escolares, a partir de uma política elaborada, representam uma complexa organização.

Acredito que nos contextos educacionais são necessários estudos e discussões referentes às políticas educacionais, principalmente no momento em que são formuladas e, logo após, levadas ao contexto da escola e da sala de aula. Percebo que, além de desenvolver pesquisas que se preocupem com a política e seu contexto de formulação, é necessário investigar o contexto de implementação ou como Ball denomina a “política em ação” (ver MAINARDES e MARCONDES, 2009), por que é neste momento, conforme Ball, que surgem as compreensões, reações e redefinições das políticas.

Nesse sentido, Sebben (2009) destaca que as políticas educacionais são originadas para se tornarem normas oficiais e de alcance mais amplo de regulações dentro da sociedade e da escola. Todavia, se estas políticas são originadas para

contextos específicos e nestes são implementadas, quem deve pensar as políticas em educação são os sujeitos que estão na escola, pois são eles que organizarão e mobilizarão espaços para sua constituição. Assim,

Para haver efetiva mudança na situação da educação brasileira não basta a efetivação de leis. Estas devem ter o acompanhamento e comprometimento por parte dos profissionais da área no âmbito escolar e universitário, possibilitando a relação entre sociedade civil e sociedade política. Constantemente esquece-se que as leis são resultados de intervenção e ação humana e pelos sujeitos humanos devem ser discutidas, avaliadas e ressignificadas, para terem, desse modo, validade prática. (SEBBEN, 2009, p. 75)

Contudo, compreender e participar da elaboração e constituição de leis é uma tarefa também dos profissionais da educação⁷, pois como comenta Sebben (2009) estas articulações e mobilizações para a elaboração das políticas educacionais decorrem de uma ação humana, da qual devem fazer parte todos os ‘atores’ que estarão envolvidos no processo.

Sobretudo, considero que as políticas educacionais podem ser modificadas nos contextos escolares, como sinalizam Libâneo et. al. (2007), Azevedo (1997), Höfling (2001), Sebben (2009), entre outros, pelos profissionais que neles se encontram inseridos, sendo que, estes podem “resistir” ao desenvolvimento de tais políticas, levando a sua não implementação, ainda podendo elaborar de diferentes maneiras a política em questão, redefinindo-a da forma mais pertinente à sua realidade. Assim, analisar as políticas educacionais, através de um processo cíclico, buscando perceber como ocorrem os processos de formulação e constituição na prática, é uma possibilidade da abordagem do ciclo de políticas.

1.1.1 Abordagem do ciclo de políticas

A complexa “teia” que se articula entre formulação e implementação de políticas educacionais, pode ser compreendida através do referencial teórico-analítico da “abordagem do ciclo de políticas” a qual foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e Richard Bowe, junto a colaboradores (MAINARDES, 2006a). A abordagem baliza ênfase na análise de políticas, na formulação dos discursos da

⁷ Compreendo por profissionais da educação, conforme a LDB 9.394/96 professores, coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores educacionais, ou seja, todas as pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas.

política e sobre a forma pela qual os “profissionais das escolas” compreendem e (re)interpretam estas políticas nos seus contextos de ação (BORBOREMA, 2008). Assim,

Esta abordagem destaca a natureza controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos professores que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2007, p. 27)

A abordagem do ciclo de políticas tem como propósito analisar a trajetória através da qual se constituem as políticas educacionais desde o seu surgimento, o que Ball, Bowe e colaboradores denominam de contexto da influência, até sua ação no contexto da prática. Em 1994, Ball propôs mais dois contextos, para compreender o ciclo de políticas, destacando os entraves e efeitos que a política formulada apresenta frente às injustiças sociais e desigualdades. O autor orienta que, através dos dois últimos contextos poderá ser possível visualizar o impacto social a partir da política elaborada e implementada na prática escolar (LOPES, 2007). Os contextos são: contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Conforme Ball “O ciclo de políticas, não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas [...]” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

No contexto brasileiro, pesquisadores têm buscado trabalhar com as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas”, dentre estes se destacam Lopes (2004, 2005, 2007), Mainardes (2006a, 2006b, 2007, 2009), Dias (2007), Borborema (2008), Arosa (2008), Souza (2008), Matheus (2009), Alferes (2009), Costa (2009), Dias (2009), entre outros.

Brevemente abordo cada um dos contextos que Ball, Bowe e seus colaboradores propuseram para a análise da trajetória das políticas educacionais. Os contextos são: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Estes cinco contextos, segundo os autores, não podem ser compreendidos de modo isolado, são processos cíclicos e dinâmicos, portanto, articulados a uma prática social no campo das relações sociais (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

O contexto da influência refere-se ao lugar onde as “políticas são iniciadas e os discursos políticos construídos” (MAINARDES, 2006a, p. 51). Nesse momento, os

grupos interessados em formular uma política educacional unem-se e colaboram com seus princípios de educação, de ensino e de aprendizagem. Este contexto, conforme Mainardes (2006a) também sofre influências do macro-contexto político representado pelos órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e pessoas que tem interesse em que se elaborem políticas no meio educacional.

O segundo contexto é o da produção do texto. Este adquire forma de “textos legais oficiais e textos políticos” (MAINARDES, 2006a, p. 52), comentários formais e informais, qualquer tipo de reação que possa ser subjacente ao contexto da influência. Assim,

[...] os textos são, ao mesmo tempo produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 433)

No entanto, a política não pode ser finalizada no momento em que o texto é definido, pois ocorrem mudanças no contexto de ação, o qual é influenciado por profissionais que “[...] estão na escola e enfrentam os textos da política amparados por suas histórias, experiências, valores e propostas podendo atribuir outros significados ao texto” (MATHEUS, 2009, p. 32).

Desta maneira, o contexto da prática precisa ser compreendido como o momento em que as políticas são postas em ação, lugar no qual, “[...] elas ganham interpretações, recriações e ocorrem os efeitos e suas consequências, que podem trazer mudanças para a política original” (MAINARDES, 2006a, p. 53). É nesse cenário que a política ganha “forma”, ela entra em ação junto aos seus ‘atores’ profissionais da educação dentro dos micro-contextos da escola, as salas de aula, nas quais, os professores não são seres passivos, mas sim ativos no processo de (re)construção das políticas educacionais. De acordo com Borborema (2008) a abordagem do ciclo de política, procura entender como os profissionais atuantes no contexto da prática, podem possuir autoria na formulação das políticas educacionais.

Os dois últimos contextos (resultado/efeitos e estratégia política) foram pensados mais tarde em relação ao processo de elaboração inicial do ciclo de políticas. Assim, o contexto dos resultado/efeitos preocupa-se com as questões de “justiça social, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006a, p. 54), e com

efeitos e mudanças que estas políticas propiciam na prática da escola. Os efeitos, segundo Mainardes, apresentam primeira e segunda ordens.

Os efeitos de primeira ordem referem-se às mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. (MAINARDES, 2007, p. 32)

O último é o contexto da estratégia política, o qual se refere ao conjunto de ações sociais e políticas que a nova política irá se integrar, para a diminuição dos efeitos sociais que possam emergir, envolvendo “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas” (MAINARDES, 2006a, p. 55), criadas ou produzidas pela política investigada. Contudo, a abordagem do ciclo de políticas “[...] traz várias contribuições para análise de políticas uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando, articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p. 32).

O macro-contexto refere-se às teorias estadocêntricas, nas quais se integram as questões relacionadas à economia, ao sistema econômico, às relações sociais nacionais e internacionais, entre outras. Essas teorias “[...] procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre o Estado, classe e capital [a qual se relaciona] com as políticas educacionais e as práticas escolares” (POWER, 2006, p. 15). Micro-contexto é o lugar no qual são implementadas as políticas educacionais, são contextos específicos, como por exemplo, as escolas, as práticas dos professores, etc.

A articulação proposta entre macro e micro contexto irá possibilitar a compreensão de como as teorias do Estado, a economia e o capital influenciam na elaboração e constituição de políticas educacionais e práticas educativas, provocando a mobilização e/ou modificação em contexto específico.

Assim, poderá ser entendido como o macro-contexto pensa e organiza as políticas educacionais para o micro-contexto e quais as reações que ocorrem em ambos que irão influenciar, especificamente, o macro-contexto. Dessa maneira, o

[...] ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macro-contexto com o micro-contexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa no outro, com ênfase para a potencialidade dos micro-contextos. (BORBOREMA, 2008, p. 56)

Atualmente “[...] no Brasil, são raros os trabalhos que se propõem a discutir abordagens teórico-metodológicas para a pesquisa sobre políticas educacionais e públicas” (MAINARDES, 2009, p. 5), pois como destaca Mainardes (2009) estas “abordagens teórico-metodológicas” precisam fazer parte intrinsecamente à análise das políticas educacionais, ou seja, acompanhar os processos pelos quais passam as políticas, desde sua formulação até sua constituição nas práticas educativas, o que demanda tempo e longitudinalidade. Situação semelhante foi verificada com relação aos estudos acerca de políticas nacionais específicas, destacada em 2001 por Azevedo e Aguiar (2001) que, após um mapeamento nas produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos anos de 1993 a 2000, no GT “Estado e Política Educacional”, concluiu-se que “[...] são poucos os trabalhos que se voltam para a análise de políticas nacionais específicas” (AZEVEDO e AGUIAR, 2001, p. 61).

Diante do exposto, pode-se considerar que o referencial do ciclo de políticas é uma das possibilidades para análise de políticas educacionais no Brasil. Todavia, para se utilizar deste referencial, são necessários múltiplos instrumentos de coleta de dados para a análise completa do objeto investigado⁸.

Com o tema de políticas educacionais e Educação Musical na Educação Básica, tem-se a pesquisa de Wolffenbüttel (2009), a qual utilizou o referencial teórico-analítico da abordagem do ciclo de políticas, nas perspectivas teóricas de Bowe et al. (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006, 2007, 2009), para investigar a inserção da Música no projeto político pedagógico (PPP) das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS – RME - POA/RS.

Esta revisão e apresentação da abordagem do ciclo de políticas é uma forma de demonstrar que existem possibilidades de análise das políticas educacionais,

⁸ Conforme levantamento organizado por Mainardes (2010)⁸ nas produções científicas (teses e dissertações) referentes a “abordagem do ciclo de políticas” entre 2003 a 2010, foram encontradas 22 dissertações e 16 teses. No Estado do Rio Grande do Sul, foram encontradas 4 produções científicas sobre este referencial analítico. O autor não especificou qual foi o buscador em que ele fez o levantamento. Disponível em <<http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>>. Acessado em fevereiro de 2011.

Para um maior conhecimento da produção na área realizei, no mês de fevereiro de 2011, um levantamento de dados sobre o referencial analítico da “abordagem do ciclo de política”, utilizando como buscador a expressão exata “abordagem do ciclo de política” no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo como base os anos de 1999 a 2009. O primeiro trabalho que encontrei foi uma tese no ano de 2007. Em 2008 foram encontradas três dissertações e em 2009 três dissertações e duas teses.

desde a sua formulação até seus resultados no contexto das instituições escolares, destacando a relevância de se pesquisar as políticas no contexto da produção e constituição no espaço de escolarização da Educação Básica. Desse modo, conhecer e entender o processo cíclico de políticas é uma possibilidade de compreender o que as políticas educacionais nacionais e locais formuladas têm como intenção nos micro-contextos, as escolas de Educação Básica.

1.2 Educação Básica: conceito, finalidade e etapas de ensino

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 é uma política educacional que orienta a organização da educação, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, em níveis, etapas e modalidades educacionais. Conforme esta Lei, a educação escolar subdivide-se em dois níveis de ensino que são definidos no art. 21, a Educação Básica e o Ensino Superior.

A Educação Básica vem sendo discutida por autores e pesquisadores na área da educação, dentre os quais Saviani (1998), Cury (2002, 2008), Frigotto e Ciavatta (2003), Peroni (2003), Nascimento (2004), Libâneo et. al. (2007), Dourado (2007), Amaral (2010a) entre outros. Alguns destes autores, em seus trabalhos, preocuparam-se em conceituar a Educação Básica, demonstrando que esta é um direito de todo o cidadão e um dever do Estado, família e sociedade, já outros discutem acerca das políticas educacionais criadas para este nível da educação. A Educação Básica foi sinalizada inicialmente na Constituição Federal de 1988, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e cunhada pela LDB 9.394/96.

A Educação Básica é um nível da educação nacional, que articula a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com Cury (2002), esse “nível da educação” foi instituindo-se através de lutas de educadores que acreditavam na importância de uma educação global, a qual disponibilizasse ao aluno um desenvolvimento sequencial.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica – DCNEB (2010) no art. 1º resolvem que:

O conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno

desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambientes educativos, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010)

Este nível da educação veio substituir a antiga concepção e nomenclatura do Ensino de 1^o e 2^o graus que foi implementado pela Lei 5.692/71. Conforme comenta Cury (2008) o “conceito da Educação Básica” (CURY, 2008, p. 294), trouxe o esclarecimento de um “conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo” (Ibid, p. 294). A partir de então, ocorre a ampliação de fases para mobilizar a construção de um processo articulado, o qual interliga as três etapas da educação. Esta articulação das etapas propiciou uma nova concepção de desenvolvimento do aluno, constituindo-se um “conjunto sequencial” (CURY, 2002, p. 171), reconhecendo-se assim, “a importância da educação escolar para os diferentes momentos da vida [...]” (CURY, 2002, p. 171), dos seres humanos.

Nesse sentido, Saviani (1998) ressalta que

[...] a educação básica implica não apenas uma reorganização do Ensino Fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o Ensino Médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condições de assumir a direção da sociedade ou controlar quem a dirige. (SAVIANI, 1998, p. 210)

Assim, a Educação Básica tem como finalidade, conforme instituído na LDB 9.394/96 art. 22, “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania⁹ e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Desse modo,

A base conceitual da educação básica [...] é primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. [...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital, [...] para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas de uma cidadania ativa, [...]. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 102-103)

⁹ Entendo que a cidadania caracteriza-se pela “[...] participação dos indivíduos [...] na busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos, [educacionais] e sociais [...]”. (Martins, 2000, p. 58)

Entendo este conceito como uma forma de legitimar a educação nacional, para que essa possa ser compreendida de forma coesa e articulada, tendo o aluno direito a frequentar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, constituindo-se em um processo de universalização do ensino público e gratuito. A EB é uma inovação, uma forma de desenvolver a equidade social.

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da EB, foi instituída a partir da Constituição Federal de 1988 art. 208, inciso IV, e é dever do Estado e direito da criança frequentar esta etapa de ensino. A obrigatoriedade da EI ocorreu devido aos movimentos da sociedade civil que, através da crescente intensificação do trabalho feminino e das mudanças geradas nas famílias, levou a sociedade a pensar num ambiente no qual seus filhos tivessem cuidado e educação.

A conscientização da sociedade, com relação às necessidades específicas das crianças leva à concretização da Educação Infantil na sociedade contemporânea. A EI tem como princípio básico, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), desenvolver a formação da “personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização” (BRASIL, 2001), entre outras especificidades da criança pequena que está em pleno desenvolvimento.

Na LDB 9.394/96, encontram-se três artigos referentes a esta etapa de ensino, que são: art. 29, 30 e 31. As DCNEB (2010) contemplam a EI, aprofundando os objetivos que se tem com relação à educação das crianças até 5 anos e 11 meses¹⁰.

O Ensino Fundamental (EF) é instituído no artigo 32, da LDB 9.394/96, sendo este “[...] obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006). Esta ampliação da escolaridade ocorreu a partir das Leis 11.114/2005 e da 11.274/2006¹¹.

A presente etapa de ensino divide-se em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Nos incisos I, II, III e IV do art. 32 são definidos os objetivos a serem atingidos pelo ensino fundamental, quais sejam

¹⁰ Atualmente existe um movimento para a inserção das crianças com 5 anos de idade no Ensino Fundamental.

¹¹ A partir da instituição da Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, a qual altera o art. 6º da LDB 9.394/96, incluindo as crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental e da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que modifica o *caput* do art. 32, determinando o Ensino Fundamental de nove anos.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Nas DCNEB (2010) foi inserido mais um objetivo para o Ensino Fundamental que é “foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos” (BRASIL, 2010). Por alfabetização, de acordo com Soares (2004), entendo esta “[...] como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico.” (SOARES, 2004, p.16), ou seja, a construção da leitura e escrita pelos seres humanos, neste caso das crianças a partir dos seis anos de idade. Este processo está intrinsecamente ligado aos aspectos biológicos, cognitivos, sociais e afetivos dos sujeitos, não podendo ser dissociado das demais áreas do saber.

Os objetivos do EF são amplos e tentam abarcar todas as áreas do conhecimento que estão instituídas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – DCNEF (1998e), buscando possibilitar ao aluno um desenvolvimento global, incluindo aspectos sociais, cognitivos, estéticos, éticos e culturais. Estes são potencializados nas diversas disciplinas oferecidas e obrigatórias para esta etapa de ensino¹².

Entretanto, o que é “básico” no Ensino Fundamental é o desenvolvimento da leitura e do cálculo. Isso fica evidenciado também no PNE (2001), o qual expõe que o “[...] básico na formação do cidadão [...], é o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]” (BRASIL, 2001) e nas DCNEB (2010) com a inserção do foco central na alfabetização. Dessa maneira, o Ensino de Arte fica relegado à “compreensão” e não a um estudo “básico” das linguagens artísticas, bem como a tecnologia, o sistema político, dentre outras. Assim, as quatro linguagens artísticas, podem deixar de ser trabalhadas no Ensino Fundamental.

Todavia, na LDB 9.394/96, está instituído que o Ensino de Arte é componente curricular da base comum nacional. Ainda nas DCNEB art. 14, fica especificado que a parte comum precisa contemplar o desenvolvimento científico e tecnológico, das

¹² Conforme a LDB 9.394/96, o § 5º determina que os currículos devem abordar questões sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), para que os alunos possam discutir seus direitos e deveres.

linguagens, nas atividades esportivas, na *produção artística*¹³, para o exercício pleno da cidadania. Assim, o Ensino de Arte deve estar presente nas práticas escolares para potencializar os objetivos postos nas políticas educacionais para a EB e mobilizar o desenvolvimento integral dos seres humanos que frequentarão estes contextos escolares. Desse modo, desenvolver o Ensino de Arte na escola de Educação Básica e, em especial, no Ensino Fundamental é uma das formas de proporcionar a formação estética e humana, que é visualizada nos objetivos e metas da EB nas três etapas de ensino.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, constituindo-se em três anos, como ressalta o art. 35 da LDB 9.394/96. Nos incisos I, II, III, IV encontram-se as finalidades do que esta etapa deve prover para o desenvolvimento do estudante, que são:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Nas finalidades do Ensino Médio percebo que há uma relação entre o mercado de trabalho e a educação para formação da cidadania o que, de fato, articula a finalidade da Educação Básica e uma das metas estabelecidas pelo PNE (2001), a qual indica que “[...] a expansão e o [acesso] ao Ensino Médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (BRASIL, 2001). Esta etapa, como destaca Saviani (1998), propõe a interlocução do conhecimento com o mundo do trabalho, evidenciando que a teoria complementa a prática.

Por fim, Cury (2008) sinaliza que

[...] a Educação Básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político de cidadania. (CURY, 2008, p. 301)

¹³ Grifo meu.

Sem dúvidas, os objetivos e perspectivas trazidos pela EB são de extrema relevância para o desenvolvimento integral dos seres humanos, tendo estes seus direitos e deveres definidos. Contudo, sabendo que a Educação Básica foi instituída pela LDB 9.394/96 e teve um histórico conflituoso de disputas até sua promulgação (ver SAVIANI, 1998), a proposta educacional da Educação Básica não se desvinculou da questão mercadológica e da lógica neoliberal¹⁴ do contexto na qual se instituiu.

Considero isso, pelo fato das finalidades da EB tencionarem entre a formação humana para a cidadania e a preparação para o mercado de trabalho, reforçando assim, a perpetuação do sistema capitalista. Este último é um dos objetivos dos órgãos internacionais que financiam e influenciam a constituição de políticas educacionais para a EB, pois, como sublinha Nascimento (2004), o Banco Mundial tem seu olhar centrado “[...] na produtividade e no desempenho, o que vai conformando a fissura entre as finalidades, o discurso [...] elaborado para o que deve ser a educação” (NASCIMENTO, 2004, p. 215). Nesse sentido, Amaral (2010a) retrata que as políticas de educação “[...] não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional” (AMARAL, 2010a, p. 41), pois a organização posta também precisa ser analisada em âmbito internacional, por causa das inúmeras alianças assumidas entre governos.

Compreender o processo de organização prática de todo este movimento para formação básica dos escolares é de suma relevância, pois, como se sabe, as dicotomias estabelecidas entre políticas educacionais e práticas educativas são complexas e conflituosas. Assim, conhecer como é estruturada a Educação Básica na cidade de Santa Maria/RS é necessário, pelo fato de ser *lócus* de investigação desta dissertação.

¹⁴ Compreendo por neoliberalismo de acordo com Frigotto (2009, p. 67) que este é uma “[...] política econômica e social” que se assenta na anulação parcial das conquistas do “[...] projeto Keynesiano [Estado de Bem-Estar Social], cujo objetivo foi corrigir, na ótica capitalista, o credo liberal conservador” (FRIGOTTO, 2009, p. 67). Tendo como perspectiva o Estado mínimo para o social e o máximo para o capital. (ver PERONI, 2003)

1.3 Educação Básica no município de Santa Maria/RS: autonomia municipal na gestão do ensino da Educação Básica

Através da descentralização da educação e de sua municipalização, o poder municipal passou a ter maior abertura e autonomia para organizar seu sistema educacional, o qual se tornou mais articulado às necessidades do município. De acordo com Bordignon (2009) as Constituições Federais de 1934 e 1988, “[...] foram os dois marcos legais mais importantes da descentralização da educação brasileira” (BORDIGNON, 2009, p. 18). No entanto, como destaca o autor, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que ocorreu um novo momento de democratização do ensino, o qual teve a inserção dos municípios junto aos entes federados.

Atualmente, fazem parte da composição dos entes federativos a União, estados, Distrito Federal e municípios. Estes devem manter entre si um regime colaborativo, no qual cada ente federado torna-se responsável, prioritariamente, por uma ou mais etapas de ensino da Educação Básica e/ou Ensino Superior (ver SOUZA e FARIA, 2004; SARMENTO, 2005; LIBÂNEO et al. 2007 e BORDIGNON, 2009).

Conforme Bordignon (2009), através da descentralização, o município pode organizar seu Sistema Municipal de Ensino, e este se constitui através de “[...] um conjunto de elementos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura Elementos, partes estruturadas em relação interdependente, formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia voltado para uma finalidade” (Ibid., p. 25), a qualidade da educação.

Para auxiliar na organização e gestão do SME, o município tem autonomia para organizar o Conselho Municipal de Educação (CME), o qual institui funções deliberativa, normativa e consultiva e acompanha a elaboração e execução de políticas educacionais municipais. Contudo,

A constituição e a LDB não fazem referência aos conselhos estaduais e municipais de educação. Essa omissão é coerente com o princípio constitucional da autonomia dos entes federados para organizar seus Sistemas de Ensino. A existência de Conselhos de Educação passou a ser objeto privado das respectivas leis orgânicas de estados e municípios. (BORDIGNON, 2009, p. 59)

Todavia, os municípios mesmo tendo Sistemas de Ensino e Conselhos de Educação próprios, não podem contrapor-se às políticas nacionais de educação e sim, a partir destas, organizar as suas legislações locais.

Neste contexto, segundo o PDESM (2009) o Município de Santa Maria, de acordo com Lei Municipal nº 1123/97, estabeleceu o Sistema Municipal de Ensino, tendo como integrantes: a Secretaria de Município de Educação, o Conselho Municipal de Educação, as Escolas Municipais do Ensino Fundamental, as Instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público e iniciativa privada e as Escolas Profissionalizantes da Rede Municipal.

Os Municípios possuem responsabilidades frente ao seu Sistema de Ensino, e estas estão estabelecidas na LDB 9.394/96, art. 11, incisos I, II, III, IV, V, VI e compreendem:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996)

O parágrafo único, do art. 11, considera que os municípios podem optar a se integrar ao Sistema Estadual de Ensino (SEE), ou construir com este um sistema único de Educação Básica, ficando a critério do município esta decisão. A integração proposta precisa ser de cooperação e não de subordinação do município frente ao Estado, não havendo assim hierarquização entre ambos.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96, as duas etapas que se encontram sob responsabilidade municipal são: a Educação Infantil e, obrigatoriamente, o oferecimento do Ensino Fundamental. Nestas etapas os municípios são responsáveis por oferecer recursos às escolas, criar, organizar e normatizar planos e políticas educacionais, articulando-se sempre, as instâncias maiores que são: União e Estados.

O órgão administrativo da educação nos municípios é constituído por Secretarias Municipais de Educação as quais, em regime colaborativo técnico e financeiro com União e Estados, “[...] devem administrar seus sistemas de ensino, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem as suas peculiaridades” (LIBÂNEO et al. 2007, p. 247). O município de Santa Maria

nomeia a secretaria de educação como: Secretaria de Município de Educação¹⁵, a qual orienta e organiza as escolas municipais de Educação Básica.

A Rede Municipal de Santa Maria possui atualmente 80 escolas municipais, divididas em 24 escolas municipais de Educação Infantil, 54 escolas de Ensino Fundamental, algumas com modalidade de EJA. Ainda compreende 2 (duas) escolas municipais profissionalizantes e 1 (uma) escola de Arte. O Município possui um quadro docente composto por 1.558¹⁶ professores, os quais atendem um número de 19.274 alunos, nas etapas de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, abrangendo vários bairros e zonas da cidade.

Em Santa Maria, a Educação Infantil é desenvolvida em escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), nas escolas de Educação Infantil conveniadas (EEI). Essas atendem crianças de 6 meses até 5 anos e 11 meses de idade em turmas de berçário, maternais e pré-escolas. Existem algumas escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que possuem classe de Educação Infantil. Atualmente, a Rede Municipal atende na educação infantil 3.324 crianças, tendo um quadro docente de 197 professores, atuando nesta etapa de ensino.

A finalidade da educação infantil no Município é “[...] promover o desenvolvimento integral da criança complementando a ação da família e da comunidade, evidenciando-se assim, a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover o desenvolvimento de forma sistêmica” (PDESM, 2009, p. 92). Esta finalidade corrobora com as orientações do art. 29 da LDB 9.394/96, o qual define que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

O Ensino Fundamental no município é composto de nove anos, a partir da Lei 11.274/2006, e é organizado em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). No entanto, como é ressaltado no PDESM (2009), são diferentes as matrizes curriculares nas escolas municipais, desencadeando a falta de unificação dos tempos curriculares entre elas, ocorrendo prejuízos para os alunos que precisam trocar de escola. Este fato foi decorrente da necessidade urgente que a Rede

¹⁵ O atual secretário da educação é João Luiz de Oliveira Roth

¹⁶ Dados retirados do PDESM (2009).

Municipal teve para adaptar as escolas aos nove anos previstos em legislação nacional, sendo assim, não podendo estabelecer em tempo hábil matrizes curriculares comuns para o Ensino Fundamental.

Atualmente estão matriculados no Ensino Fundamental 14.443 alunos (ano base 2009). Para atender esta demanda, a Rede Municipal é composta por 381 professores de Anos Iniciais e 553 professores de Anos Finais que estão divididos nas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o quadro abaixo:

Área do conhecimento	Número de professores
Letras – Português, Inglês, Espanhol	142
Ciência e Matemática	170
Geografia	50
História	46
Estudos Sociais	8
Física	87
Artes	50
Total	553

Quadro 1: Número de professores por área de conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental

O número de professores apresenta-se significativo para o atendimento da demanda de escolas municipais de Ensino Fundamental, em especial, destaco o número de professores que trabalham com o Ensino de Arte. Conforme o número de escolas faltaria apenas 1(um) professor de Arte para o Ensino Fundamental, pois existe 1 (uma) escola de Arte e 2 (dois) escolas profissionalizantes. Contudo, os professores que atuam no Ensino de Arte são, em sua maioria, formados em Educação Artística e, ainda, em Artes Visuais, segundo os resultados encontrados nesta pesquisa.

O Ensino Fundamental no município tem como objetivo a “formação básica do cidadão, no sentido de focar no desenvolvimento da sua capacidade para análise crítica, de maneira que este possa aplicar na vida prática e social os diversos conhecimentos adquiridos e continuar seus estudos” (PDESM, 2009, p. 97). Este objetivo é potencializado a partir dos incisos I ao IV, que estão postos no art. 32 da LDB 9.394/96¹⁷.

De acordo com a Resolução de nº 20, de 10 de maio de 2006, foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos obrigatório, todavia este

[...] requer uma reorganização do tempo e do espaço da escola, assim como uma reavaliação do sistema educacional para que sejam atingidos os objetivos e finalidades da educação, que não estão diretamente ligados ao ato do cuidar, com a permanência do educando na escola, mas a qualidade e a eficácia da aprendizagem, em especial da leitura, escrita e do pensamento lógico-matemático”. (PDESM, 2009, p. 96)

Que tempo e espaço é este? Tempo e espaço da criança, da infância, do professor, do aluno, da escola, do currículo? Isto não fica evidenciado no Plano, mas compreendo que esteja nas entrelinhas do mesmo, que este tempo e espaço talvez seja o exigido pelo macro-contexto político¹⁸, através das políticas educacionais elaboradas, em especial, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas quais a escola é o lugar da aprendizagem, mas não de qualquer aprendizagem e sim, prioritariamente, da leitura, escrita e cálculo como se verificou nos documentos revisados para Educação Básica. E a formação humana básica do cidadão não perpassaria pela aprendizagem estética, ética, social, cultural? Onde estão e como serão desenvolvidos estes aspectos, se a prioridade do Ensino Fundamental restringiu-se as três áreas elencadas?

A concepção do aprendizado da leitura, escrita e do cálculo é uma construção histórica e social que está articulada com o espaço macro dos contextos políticos, os quais visam à formação básica, que proporcione resultados palpáveis e a curto prazo, sem perpassar pela construção crítica de uma formação humana, a qual faça com que os sujeitos escolares tornem-se debatedores críticos da sociedade. E esta perspectiva, conforme tenho observado, não faz parte dos micro-contextos.

¹⁷ Estes podem ser visualizados na seção da Educação Básica.

¹⁸ Compreendo isso a partir das palavras eficiência, eficácia, competência, habilidades, as quais, por várias vezes, são utilizadas para caracterizar a “qualidade da educação”.

Questionamentos deste tipo têm estado presente em todo o estudo, pois os conceitos estabelecidos pelas políticas educacionais restringem-se às áreas do conhecimento culturalmente estabelecidas como “mais importantes”, deixando “marginalizadas” outras áreas do saber, a exemplo destaque: o Ensino de Arte, Filosofia, Sociologia, dentre outras.

Para responder aos enfrentamentos postos pela “qualidade¹⁹ da educação no município”, a “formação básica do cidadão”, e aos programas propostos pelo governo federal, em especial, o “Todos pela Educação” a educação municipal na gestão de 2009 a 2012 tem como meta a “Educação emancipatória e desenvolvimento sustentável: um compromisso de todos”, o qual tem como foco o estabelecimento de parcerias e o compartilhamento de saberes entre instituições, alunos, professores, pais, sociedade e entidades envolvidas no processo educacional. Desse modo, tem como visão “ser referência no Brasil pela qualidade dos serviços educacionais, transparência, competência e compromisso com a gestão pública, bem como por ações inovadoras e articuladas” (PDESM, 2009, p. 121).

Nesse contexto, apresento os eixos articuladores das políticas estabelecidas como prioritárias no município, que são: política de democratização e modernização da gestão educacional, política de desenvolvimento e valorização profissional e política de qualificação dos processos educacionais. Essas políticas estão divididas de acordo com as propostas de organização do SME para darem subsídios às práticas pedagógicas nas escolas municipais. Em relação às políticas educacionais para o Ensino de Arte, não encontrei referências.

Por fim, considero que a Educação Básica, no município de Santa Maria, tem propostas articuladas às políticas de avaliação do governo federal, em especial a do IDEB, e as de qualificação da educação, as quais são orientadas pelas concepções de “eficiência”, “eficácia”, no desenvolvimento de “habilidades e competências” dos alunos, respondendo assim aos propósitos do macro-contexto político.

¹⁹ “Qualidade que está ancorada num processo construtivo de cultura política e organizacional dos pilares administrativo, financeiro e pedagógico do SME e que exige a educação como prática social transformadora, sob enfoque do desenvolvimento sustentável como compromisso de todos” (PDESM, 2009, p. 118).

ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No capítulo, apresento uma revisão de literatura com relação às políticas educacionais da educação básica que incidem sobre o Ensino de Arte e de Música, através das legislações e documentos curriculares, tais como a Lei 5.692/71, a LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, o Referencial Curricular para Educação Infantil e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Logo, descrevo acerca do movimento político gerado para a inserção do ensino de Música na escola básica, o qual originou a Lei 11.769/08. Para finalizar, faço referência a pesquisas e estudos que foram desenvolvidos na Educação Básica sobre o Ensino de Arte e Música nas escolas.

2.1 Políticas educacionais, Ensino de Arte e Música

Compreendo, a partir do que foi discutido anteriormente, com relação à constituição, organização e implementação de políticas públicas e, em especial, as educacionais, que estas sofrem influências de várias ordens, gerando uma relação orgânica entre macro e micro políticas. Desse modo, conhecer os contextos políticos, econômicos e sociais, nos quais se originam as políticas em educação, é necessário para entender o contexto potencial de sua elaboração e compreender alguns possíveis entraves gerados durante o processo de implementação nas práticas escolares.

As políticas educacionais para o Ensino de Arte e de Música, especificamente decorrentes da reforma do ensino de 1971, a qual trouxe para o contexto escolar a disciplina de Educação Artística (Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho), e a LDB 9.394/96 que, por sua vez, traz o Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), possuem contextos políticos e econômicos de base diferenciadas, haja vista o tempo histórico e conjuntura em que foram gerados. Todavia, no que se refere às práticas educativas em Música, ambas as leis são amplas e, na maioria

das vezes, não potencializaram satisfatoriamente o desenvolvimento desta linguagem na escola.

A Lei 5.692/71 que traz a Educação Artística (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Desenho) para os currículos de 1º e 2º graus é instituída na época da ditadura militar, teve um caráter extremamente tecnicista para a educação. Já a LDB 9.394/96 iniciada pela sociedade civil em 1988, tinha/tem caráter mais humanístico. Entretanto, quando esta chega aos trâmites legais para sua aprovação no Senado é desconfigurada em sua estrutura original, tornando-se uma política neoliberal, atendendo a situação econômica e política vivenciada pelas alianças e acordos internacionais da época (ver SAVIANI, 1998; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

A escassa presença da Música nas práticas escolares tem sido discutida e pesquisada durante muito tempo e um dos fatores que acarretou seu desaparecimento nestas práticas, de acordo com pesquisadores da área, foi a Lei 5.692/71. Conforme Saviani (1998) e Barbosa (2008) esta Lei tinha uma tendência tecnicista com pinceladas de um caráter humanístico, ao ser instituída em seu art. 7º, a obrigatoriedade de disciplinas como “[...] Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). A partir de então, a Educação Artística tornou-se obrigatória nos currículos escolares.

No entanto, na legislação, não estava delineado como ocorreria o ensino desta disciplina. Foi com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº1.284 de 1973 e a Resolução do CFE nº 23 de 23 de outubro de 1973, que foram estabelecidos os termos normativos para a licenciatura em Educação Artística, numa perspectiva de integralidade das linguagens: Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. O Parecer 540/77, orientava a prática pedagógica do professor que, através da interpretação dada a este documento, foi caracterizada como polivalente. Todavia, mesmo não havendo “[...] um dispositivo legal específico sobre o ensino de Música, fica claro que a Música integraria, potencialmente, o campo da EA [...]” (PENNA, 2010, p. 29).

A Lei 5.692/71 também trouxe para o contexto nacional no art. 44, a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 7 aos 14 anos (BRASIL,1971). Nesse sentido, apesar de os entraves postos com relação à polivalência da EA e os possíveis “[...] efeitos sobre a educação musical nas escolas” (PENNA, 2010, p. 31), considero que esta Lei trouxe a oportunidade “[...] de ampliar o alcance do Ensino de

Arte, historicamente restrito a grupos privilegiados e as poucas escolas especializadas, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar” (PENNA, 2010, p. 31). Este fato pode ser destacado como um avanço para época e se caracterizou como o início do processo de democratização do ensino público e gratuito para a população em geral.

Porém não se pode negar que com a Lei 5.692/71

[...] a Música não consegue se inserir de modo significativo no espaço escolar, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferenciava de escola para escola, acaba sendo dominada pelas Artes Plásticas, principalmente. [...] em muitos contextos Arte nas escolas passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de Artes Plásticas ou Visuais, assim persistindo até os dias atuais. (PENNA, 2008b, p. 125)

Sobretudo considerando o esvaziamento das práticas pedagógicas, através do ensino polivalente das Artes, com a disciplina de Educação Artística (EA) houve necessidade de se recuperar as especificidades de cada linguagem artística. Com isso, após muitas discussões e mobilizações, ocorre a substituição de Educação Artística por Ensino de Arte (EArte), instituído pela LDB 9.394/96²⁰.

Entretanto, permanece a indefinição frente às linguagens artísticas, pois no § 2º da LDB 9.394/96, o qual trata do EArte, não se apresentava com clareza “quais, como e quando” (PENNA, 2008) deveriam ser trabalhadas as linguagens artísticas. Corrobora com esse fato que a LDB 9.394/96, ainda no artigo 12, inciso I, estabelece que “a instituição escolar tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), ficando ao seu critério “quais, como e quando” desenvolveriam a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

Para uma maior orientação, foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN) (1997, 1998, 1999), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998) e, posteriormente, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006). E, ainda, no Rio Grande do Sul foram organizados os Referenciais Curriculares “Lições do Rio Grande” vol. II (2009). Estes documentos podem orientar a prática pedagógica do professor, no entanto, não é obrigatória sua implementação.

O Referencial Curricular para Educação Infantil²¹ está dividido em três volumes e

²⁰ Ver Bellochio (2000) e Barbosa (2008)

²¹ Em 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

[...] é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. (BRASIL, 1998b, p. 14)

O vol. 3, nomeado “Conhecimento de Mundo” apresenta a Música, tendo como concepção que esta área do conhecimento é uma “[...] linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio” (BRASIL, 1998d, p. 45). Assim, valorizando os aspectos estéticos, afetivos, cognitivos e sociais, os quais podem ser potencializados pela Música. Dessa forma, percebo que, no RCNEI, há uma preocupação com as vivências musicais que devem ser propiciadas às crianças na Educação Infantil, a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

Conforme o documento introdutório, os PCN para o Ensino Fundamental,

[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores [...]. (BRASIL, 1997a, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF) estão organizados em 1º e 2º ciclos (1º a 4º série) e 3º e 4º ciclos (5º a 8º série). Tais definições apresentam semelhança na estrutura organizacional, contemplando todas as áreas do conhecimento, as quais são apresentadas separadamente, com uma perspectiva de integralidade.

Em relação ao Ensino de Arte, os dois PCNEF apresentam volumes específicos. O PCNEF – Arte divide-se em quatro linguagens artísticas, que são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Todavia, como destaca Del Ben (2009)

[...] as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como componentes, disciplinas ou conteúdos específicos, mas, sim, como modalidades da grande área Arte. Em função disso, a presença das diversas modalidades artísticas não é obrigatória em todo currículo do ensino fundamental. (DEL BEN, 2009, p. 121)

A autora destaca que a orientação focada “[...] nos PCN ocorreu no sentido de substituir o ensino polivalente de Artes [...]” (DEL BEN, 2009, p. 121). No entanto, se as linguagens artísticas não são compreendidas como “componentes, conteúdos ou disciplinas” curriculares no Ensino Fundamental, estas podem não ser trabalhadas, pois o componente curricular Arte, abrange a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança,

sendo assim, não garante a presença de uma ou de outra linguagem artística no currículo escolar.

O PCNEM é resumido e não descreve especificamente as áreas do conhecimento, já que estas são interligadas às grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Este documento não contemplava de forma específica nenhuma das áreas do conhecimento, então foram elaborados pelo MEC, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Neste novo documento, o Ensino de Arte, (como as demais disciplinas), apresenta-se de forma específica, assim como todas suas linguagens artísticas.

A orientação curricular expressa nos PCN, os quais são propostas de trabalho em sala de aula para os professores, buscam articular temas que estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Contudo, estes documentos foram estabelecidos a partir de alianças realizadas entre o governo da época, instituições e os órgãos internacionais que eram/são responsáveis pelo financiamento da educação, engessando as áreas do saber em conteúdos previamente estabelecidos, homogeneizando os contextos escolares. Dessa forma, as indicações podem não ser utilizadas, dependendo da realidade de cada instituição.

Além disso, segundo Penna (2008b), a “[...] flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental e Médio, [...]” (PENNA, 2008b, p. 132) e também o que é encontrado nas OCEM, não garante práticas musicais sequenciais e efetivas nas escolas e isso fica delineado nos estudos de Souza et al. (2002), Fernandes (2004), Del Ben (2005), Del Ben et al. (2006), Hirsh (2007), Guimarães (2008), Sebben (2009), Pereira (2010) e outros.

Estes autores, em seus trabalhos, sinalizam e discutem as questões referentes à Lei 5.692/71, à LDB 9.394/96, aos PCNEF e aos PCNEM. Destacam que, mesmo com a mudança de nomenclatura e de perspectiva com a LDB 9.394/96 e também com a criação dos documentos curriculares (RCNEI, PCNEF, PCNEM e OCEM), a Música ainda não tinha presença garantida nos contextos e práticas escolares. Desta maneira, Fernandes comenta que,

[...] a troca de denominação, nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias, práticas subjacentes fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de “Arte”. A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática, [...]. (FERNANDES, 2004, p. 76)

Este fato também foi destacado por Guimarães (2008) que, após os resultados de sua pesquisa, constatou que “rupturas importantes surgiram a cada Lei que se instituiu e essas parecem enfraquecer cada vez mais a prática musical nas escolas” (GUIMARÃES, 2008, p. 89).

Frente ao exposto, concordo com Sebben (2009) quando destaca que “a disciplina de Artes parece deter uma cultura escolar arraigada em fatores que a reconhecem como sinônimos de Artes Visuais, reforçando o sentido genérico da Arte sem a especificidade de cada uma das quatro linguagens artísticas, inclusive a Música” (SEBBEN, 2009, p. 137). Pela falta de esclarecimentos ou desconhecimento de alguns documentos legais, bem como a falta de recursos materiais, ausência de espaços físicos e profissionais, as escolas desenvolvem práticas educativas voltadas apenas para o ensino das Artes Visuais, na maioria das vezes, fato este que se expressa nos resultados de inúmeras pesquisas.

Assim, a abrangência que compreende o EArte nos diferentes documentos legais e as diversas pesquisas que sinalizam para o “esvaziamento” do conteúdo Música no espaço da escola, instigaram para que, de 2004 a 2006, ocorresse a organização de movimentos através do GAP²². O movimento, iniciado em 2004, teve a participação de cantores e compositores renomados no cenário da música brasileira. A partir de 2005, integraram-se ao grupo pesquisadores em educação musical e associações nacionais e internacionais, dentre as quais se destaca a presença efetiva da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), e *International Society for Music Education* (ISME). Estes estudiosos uniram-se para discutir acerca de uma política para a educação musical no país, que culminou com a elaboração de uma Lei que refere a obrigatoriedade do ensino de Música na escola de Educação Básica.

²² Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

2.1.1 Lei 11.769/2008 e o ensino de Música na escola básica

A partir das considerações com relação à amplitude das políticas educacionais para o Ensino de Arte na educação brasileira, as quais efetivamente não contemplam, de forma específica, as linguagens artísticas e, em especial, a Música, foi organizado, partindo da iniciativa da sociedade civil, um movimento para a recondução e organização da Música no cenário nacional. Brevemente será exposto o histórico deste movimento intitulado “Quero Música na escola”, o qual contou com a participação de 94 entidades, além de músicos profissionais, educadores musicais e pesquisadores da área de Música²³.

Conforme Pereira (2010), no ano de 2004 reuniram-se, por várias vezes, músicos, produtores e compositores do cenário nacional para debater acerca da representatividade e dos significados que eram atribuídos à Música na sociedade brasileira. Ocorreram algumas mobilizações públicas e a organização de fóruns estaduais e nacionais sobre a área em debate. No entanto, após alguns entraves que surgiram durante o percurso, as pessoas engajadas resolveram organizar o movimento junto ao poder Legislativo, pois sabiam que através deste poderia ser viável a formulação de políticas públicas para área de Música. Dentre as diversas pautas que seriam debatidas destaque a que tratava da inserção do ensino de Música nas práticas educativas em todas as escolas de Educação Básica do país.

Deste modo, em meados de 2005, as pessoas que estavam à frente do movimento, organizaram núcleos de representação, sendo criado o Grupo Parlamentar Pró-Música (GAP), o qual representou as entidades civis convidadas a participarem da mobilização para a “volta da Educação Musical nas escolas” junto ao poder Legislativo. O Núcleo Independente de Músicos (NIM) ficou responsável pelas ações políticas que deveriam ser viabilizadas junto à Câmara do Senado e Câmara dos Deputados. Todo o processo e as ações realizadas foram informados via e-mails e/ou páginas *web* para os grupos participantes do movimento, e quem ficou responsável por divulgar as informações foi o NIM (ver PEREIRA, 2010).

²³ Para aprofundamentos sobre o histórico do movimento, existe uma dissertação intitulada “Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008” de autoria de Luis Felipe Radicetti Pereira, defendida no ano de 2010, na UNIRIO.

Para melhor organizar o movimento, foram realizadas reuniões, tanto presenciais quanto por e-mail, e criados grupos de trabalhos (GTs). Estes grupos contavam com a participação de representantes das entidades civis, pesquisadores em educação musical e música, educadores musicais, músicos e outros. O ponto alto do movimento foi o planejamento de um manifesto para justificar a relevância de inserir o ensino de Música nas práticas escolares no Ensino Básico. Este manifesto, de acordo com Pereira (2010), foi organizado por pesquisadores em educação musical e música, bem como por músicos coordenadores do GAP, para buscar um espaço de discussão no Legislativo, o qual gerou a possibilidade de uma audiência pública na Câmara do Senado Federal.

A audiência pública ocorrida no ano de 2006, no Senado Federal, teve como pauta principal a inclusão do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Os representantes da área de Música expuseram o contexto em que se encontrava a Música na escola e, logo falaram da relevância e necessidade de tê-la no contexto escolar. Um dos fatores de defesa foi relacionar esta área do conhecimento ao pleno desenvolvimento do cidadão²⁴. A pauta em discussão teve grande acolhimento por parte dos Senadores que se encontravam na audiência. O Senador Cristóvan Buarque fez um fervoroso discurso sobre a necessidade de se ter o ensino de Música nas escolas em todo país, sendo este, incumbido pelo relator da seção de criar um Projeto de Lei (PL) para a área (ver PEREIRA, 2010).

Nesse contexto, o referido Senador pediu auxílio para o setor de Música engajado no movimento para a elaboração do PL. Foi elaborado o PL 343/2006, o qual era composto por três artigos e dois incisos (ANEXO A). Este PL contou com efetiva participação da ABEM, sendo que foi definido seu conteúdo em um dos encontros anuais da Associação, como destaca Pereira (2010).

No momento em que o PL 343/2006 chegou para o protocolo no Senado Federal, foi informado que já havia um outro PL, o 330/2006, o qual tinha o mesmo conteúdo, este último foi elaborado pela Senadora Roseana Sarney. Dessa forma, conforme Pereira (2010), os dois PL foram conduzidos juntos para os encaminhamentos legais. Entretanto, por terem o mesmo teor legal, foi escolhido o PL 330/2006, por ter sido elaborado antes. O PL 330/2006 foi votado e aprovado por unanimidade, no ano de 2007 na Câmara do Senado Federal.

²⁴ O qual é um dos objetivos da educação expresso em praticamente todas as políticas educacionais.

Após votação e aprovação no Senado Federal, o PL precisaria ser votado e aprovado também na Câmara de Deputados Federais. Assim, foi articulada uma mobilização para a aprovação do PL na Câmara de Deputados, naquele momento o nº do PL ficou 2732/2008, tendo como relator o Deputado Federal e músico Frank Aguiar, a fim de que este pudesse auxiliar nos trâmites legais, todavia ocorrem alguns entraves até o momento da aprovação.²⁵

O PL 2732/2008 também teve aprovação unânime na presente Câmara, indo assim à sanção presidencial. Desse modo, o PL 2732/2008 foi sancionado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva no dia 18 de agosto de 2008, com veto no inciso II, o qual se referia à formação específica na área. A Lei foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 19 de agosto de 2008, como Lei nº 11.769/08 (ANEXO B), a qual modifica o art. 26 da LDB 9.394/96²⁶, inserindo o § 6º que traz “a Música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do componente curricular que trata o § 2º²⁷” (BRASIL, 2008).

A Lei 11.769/2008, sem sombra de dúvidas, é um marco histórico de uma política educacional organizada diretamente pela sociedade civil (músicos, compositores, pesquisadores, educadores musicais, associações e entidades, dentre outras). Entretanto, o que tenciona o processo de implementação é que esta Lei terá designação na escola básica, *lócus* que não teve iniciativa política para sua elaboração. Nesse sentido, como destaca Sebben (2009),

[...] o processo de construção de políticas, mesmo que mediado pela sociedade civil, ainda não é garantia de que suas demandas sejam supridas, o que inclusive pode ser pensado a respeito dos novos desafios impostos pela Lei 11.769/2008, [...]. Sua aprovação, por si só, não assegura, mais do que em uma norma oficial a Música na escola. (SEBBEN, 2009, p. 139)

²⁵ Ver Pereira (2010)

²⁶ “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 1996)

²⁷ “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2010)

Certamente o que o autor destaca é uma realidade, pois desde 1996 com a LDB 9.394 o Ensino de Arte tem espaço para a Música ser trabalhada na escola básica. Entretanto a leitura, interpretação e significação dada a esta Lei pelos profissionais da educação, muitas vezes, não implica na inserção da Música como linguagem artística a ser trabalhada no Ensino de Arte. Assim, o mesmo poderá ocorrer com a Lei 11.769/2008, se esta não for amplamente conhecida e debatida nos contextos específicos de implementação, ou seja, nas escolas.

Defendo que a Música faça parte ativamente das práticas escolares sequenciais e que tenha um espaço potencial nas escolas de Educação Básica. No entanto, acredito que para isso ocorrer seja necessário construir, junto aos gestores municipais e estaduais de educação, bem como junto às escolas, um projeto de inserção do ensino de Música nos contextos escolares, que contenha um plano de trabalho viável aos contextos e que possa, longitudinalmente, implicar na presença de um professor de Música para cada escola.

Uma das possibilidades para a implementação da Lei 11.769/2008 nas escolas básicas decorre de articulações entre os poderes e setores públicos dos municípios e dos Estados, para a elaboração de políticas locais, partindo da Lei nacional para Leis específicas nos Sistemas Municipais e Estaduais de Ensino. Assim, acredito na potencialização de ações locais, que tragam maior visibilidade para a implementação de políticas educacionais e, em especial, da Música nas escolas.

Um exemplo destas ações locais tem ocorrido em Santa Maria/RS, onde estão sendo mobilizados junto à Secretaria de Município de Educação, movimentos para que se possa organizar políticas locais para inserção do ensino de Música, inicialmente nas escolas municipais²⁸.

Dessa forma, concordo com Penna (2008c), quando defende que

[...] são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais [do que] atos legais de alcance nacional, [sendo que estes últimos] correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas. (PENNA, 2008b, p. 63)

²⁸ Dentre as ações destaco a audiência pública realizada no mês de junho/2010, a qual tinha como propósito discutir a efetivação da Lei 11.769/2008 nas escolas de Educação Básica, possibilidades de contratação/concurso para professores de Música no Município, dentre outras. Esta audiência teve a participação de professores e pesquisadores na área de Música da UFSM, bem como representantes do Conselho Municipal de Educação, Secretaria de Educação de Município, Coordenadoria Regional de Educação e alunos do curso de Música – Licenciatura Plena.

Considero, deste modo, que a partir das ações já realizadas e das parcerias que ainda estão sendo articuladas junto à SMEd, de fato e de direito, pode-se ter a implementação de práticas musicais sequenciais nas escolas de Educação Básica no município de Santa Maria/RS.

2.2 Música na Educação Básica

A análise do contexto das políticas educacionais, tanto de legislações passadas como das atuais (LDB 9.394/96 e PCN – Arte), direcionadas ao Ensino de Arte e especificamente da Música, leva a compreensão de que, por mais que o ensino de Música esteja previsto nestas leis, muitas vezes não encontra espaço nas práticas escolares, sobretudo como uma proposta de ensino sequencial.

Muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no espaço da escola de Educação Básica acerca do Ensino de Arte e da Música, dentre estas Penna (2002), Souza et al. (2002), Arroyo (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005), Diniz (2005), Macêdo (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Hirsh (2007), Buchmann (2008), Furquim (2009a), Subtil (2009), Sebben (2009), Amaral (2010b), entre outros. Estas investigações têm demonstrado que a Música está presente na escola, porém sua presença nas práticas educativas sequenciais tem sido escassa. Os estudos trazem a voz de vários sujeitos presentes na escola, diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e professores que ministram as aulas de Arte/Música.

Penna (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Arroyo (2003), Macêdo (2005) e Subtil (2009), em suas pesquisas, sinalizaram para a falta de profissionais especializados no Ensino de Arte e Música atuando nos espaços da escola de Educação Básica.

A pesquisa que Penna (2002) realizou tinha como objetivo mapear a situação do Ensino de Arte/Música nas escolas públicas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio da Educação Básica, na região metropolitana de João Pessoa/PB. Os dados foram coletados de 1999 a 2002 e os sujeitos da pesquisa foram professores de Arte das referidas escolas.

Como resultados, a autora obteve um quadro de 186 professores de Arte no Ensino Fundamental. Destes, apenas 9 (nove) professores com habilitação

específica em Música. No Ensino Médio, dos 50 professores de Arte, 5 (cinco) professores tinham habilitação específica em Música.

Decorre de situação semelhante, a pesquisa desenvolvida por Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), em Uberlândia/MG, a qual investigou a situação do Ensino de Arte em escolas de Educação Básica, pós - LDB 9.394/96. A pesquisa mapeou os professores de Arte atuantes em escolas públicas em todas as etapas da EB (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). As autoras destacaram que o número de professores que trabalhavam com Música é muito inferior aos professores que desenvolviam trabalhos nas Artes Plásticas/Visuais.

Assim, o estudo demonstrou que há poucos professores especializados em Música nos espaços escolares e isso levava a não garantia de práticas musicais sequenciais nas escolas de Educação Básica na cidade de Uberlândia/MG.

Este dado também foi constatado por Arroyo (2003) em pesquisa nos documentos municipais, em Uberlândia/MG. A autora desenvolveu um estudo, objetivando analisar os documentos legais relativos ao Ensino de Arte e, em especial, a Música e como o ensino de Música estava situado frente às políticas educacionais locais. Em análise aos documentos oficiais, como as legislações municipais, Arroyo (2003) constatou que o ensino de Música não ocupava espaço nas práticas escolares e não era oferecido como disciplina do currículo das escolas de Educação Básica, ao passo que as Artes Plásticas/Visuais faziam parte de todas as escolas de Uberlândia.

A pesquisa soma-se ao que foi expresso pelo estudo de Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), o qual apresentou uma disparidade muito grande com relação à formação específica entre professores habilitados em Artes Plásticas/Visuais e professores de Música, visto que, nos próprios documentos da Secretária Municipal de Educação, a Música não era prevista como disciplina das escolas públicas de Uberlândia (ARROYO, 2003). Assim, não disponibilizava espaço para os professores de Música atuarem nesses ambientes.

No contexto do Ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são significativos os dados encontrados nas pesquisas de Macêdo (2005) e Subtil (2009). Ambos realizaram a coleta dos dados no ano de 2004, tendo como espaço de investigação turmas de 5^o a 8^o série em escolas públicas dos seus respectivos Estados. Os participantes dos estudos foram professores responsáveis pelo Ensino de Arte.

Embora a pesquisa de Macêdo (2005) tenha sido realizada na cidade de Campina Grande/PB, e a de Subtil (2009) em uma “cidade de porte médio no Estado do Paraná” (SUBTIL, 2009, p. 185), os resultados assemelham-se. Macêdo (2005) obteve como resultado, após desenvolver o estudo com 50 professores de 32 escolas públicas estaduais, que apenas 1 (2%) professor tinha habilitação específica em Educação Artística, a formação predominante foi em Letras, tendo 21 (42%) professores que trabalhavam com o Ensino de Arte com esta formação.

Subtil (2009) investigou 54 escolas públicas estaduais, e dos 43 professores que atuavam com o Ensino de Arte, apenas 2 (3,70%) tinham formação específica, um em Artes Visuais e outro em Educação Artística. A formação predominante relaciona-se com a encontrada por Macêdo (2005), pois dos 43 professores 14 (32,56%) tinham habilitação em Letras. Com relação a este dado Subtil (2009) justifica que

[...] a prevalência do curso de Letras, [...] decorre de uma aproximação natural com a Arte, resultante da Lei 5.692, [...] que colocava no mesmo campo ‘Comunicação e Expressão’ - Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Educação Artística pelas características ‘expressivas’ das áreas. A fluidez dos campos de conhecimentos permitia a troca e partilhas de conteúdos e professores sem muitos problemas. (SUBTIL, 2009, p. 189)

Subtil (2009) revela ainda que, ao serem questionados sobre quais atividades eram desenvolvidas nas aulas de Arte, os professores relataram a predominância do Desenho com 91%, seguido das Artes Plásticas/Visuais 80%, Teatro 70%, Música 58% e, por fim, Dança 51%. O fato de ter 58% de atividades musicais apresenta-se significativo, pois com a situação destacada pelo estudo, da inexistência do professor especialista em Música atuando nestas escolas e apenas 2 (dois) com formação para a área de Arte, estes profissionais buscam trabalhar com esta linguagem em suas aulas, mesmo sem formação.

A autora destaca que trabalhar com a Música sem ter formação é um grande desafio, “[...] devido às dificuldades mais acentuadas em lidar com essa linguagem [...]” (SUBTIL, 2009, p. 187). Todavia, não se sabe como eram desenvolvidas as práticas musicais se, efetivamente, trabalhavam com a Música, considerando suas características e peculiaridades ou se apenas a utilizavam como recurso em festividades para entretenimentos, entre outras formas que a Música tem estado presente nas escolas.

Pude perceber, segundo as pesquisadoras, que a falta de professores especialistas no Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) nos contextos escolares da Educação Básica decorre principalmente do fato de que muitos dos profissionais formados atuantes nas escolas são oriundos da licenciatura em Educação Artística ou de áreas com “aproximações” como foi citado por Subtil (2009).

O fator da ausência de professores especialistas em Música na Educação Básica tem sido atribuído à Lei 5.692/71 e também ao fato de a maioria dos profissionais licenciados em Música optarem por atuar em escolas especializadas. Falta estímulo ao educador musical quando este se depara com o contexto de grande parte das escolas: número de alunos, várias turmas, falta de recursos materiais, ausência espaços físicos, além dos baixos salários.

Já nas escolas especializadas, na maior parte das vezes, os licenciados em Música encontram um ambiente mais propício para desenvolver suas aulas, porque nestas escolas, como destaca Penna (2008b), os conteúdos trabalhados levam em consideração práticas musicais em si mesmas, tendo como referência geralmente a música erudita, um número pequeno de alunos, recursos materiais e físicos para o trabalho. Associado a essas condições, os alunos das escolas especializadas, na maioria das vezes, estão ali porque querem.

Assim, considero que pelo fato do professor de Música

[...] não ocupar esses espaços potenciais [escola de educação básica], torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo, por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a Música como parte integrante e necessária de sua prática educativa. Afinal, a Educação Musical tem estado ausente da maioria das escolas, que deixa também de procurá-la e reivindicá-la. (PENNA, 2008b, p. 145-146)

Isso ficou balizado nos resultados das pesquisas, pois o professor especialista em Música não tem um espaço significativo na maioria das escolas. Entretanto, este profissional também, por inúmeros motivos, não procura inserir-se nos contextos escolares. A situação potencial X real acaba por gerar a ausência da Música nas escolas.

Pesquisas referentes às concepções e ações que profissionais não especialistas em Música (professores de Educação Infantil, Anos Iniciais, diretores e coordenadores pedagógicos) apresentam sobre a área, tem sido recorrentes, a exemplo de Souza et al. (2002), Santos (2006), Furquim (2009a) e outros.

Souza et al. (2002) realizaram uma pesquisa, em quatro escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo duas em Porto Alegre (RS), uma em Salvador (BA) e uma em Florianópolis (SC), nos anos de 1996 a 1998. Como sujeitos de pesquisa, tiveram 37 professores de Anos Iniciais que participaram “espontaneamente” da investigação. Além das professoras, participaram diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. As autoras destacaram que nenhum dos participantes possuía formação musical.

Conforme Souza et al. (2002)

[...] nas quatro escolas estudadas, o ensino de música no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar de as professoras e membros da administração enfatizarem, em seus discursos a importância da música na formação dos alunos. Em termos gerais todos os entrevistados demonstram uma atitude positiva em relação à educação musical, reconhecendo a importância de a música fazer parte do currículo escolar desde as primeiras séries ou ciclos escolares do ensino fundamental. (SOUZA et al. 2002, p. 114)

A partir do que os sujeitos da pesquisa relataram sobre a importância da Música, por que esta não fazia parte das práticas educativas? A resposta girava em torno das políticas educacionais, como destacaram as pesquisadoras, nas quais a Música não era obrigatória no Ensino Fundamental. Assim, conseqüentemente, as escolas não possuíam propostas de educação musical sequenciais.

De acordo com Souza et. al. (2002), embora não possuindo práticas musicais, as escolas utilizavam atividades musicais no cotidiano como “banda marcial, hora cívica, pano de fundo, ou recurso para desenvolvimento de outras atividades, a música estava presente na escola” (SOUZA, 2002, p. 114) de Ensino Fundamental.

No contexto das políticas educacionais, destaco a pesquisa de Santos (2006) que teve, como um dos objetivos, a análise de como os diversos documentos legais inserem-se no contexto de 9 (nove) instituições municipais do bairro Camobi na cidade de Santa Maria/RS. A autora sublinha que as escolas não apresentavam efetiva implementação dos PCN – Arte. Compreendo que isso ocorria e/ou ocorre pelo fato de os PCN não possuírem caráter obrigatório, sendo apenas documentos para orientação da prática pedagógica do professor, podendo não ser utilizado por este ou pela escola.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico das escolas, documento que caracteriza e formaliza a prática pedagógica dos professores, a Música tinha/tem lugar junto ao Ensino de Arte. A forma apresenta-se correta, pois como dispõe a

LDB 9.394/96, o componente curricular Arte deve abarcar as quatro linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais). Todavia, por mais que a Música estivesse nos PPPs das escolas, esta linguagem não era trabalhada por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido a falta de formação musical.

Conforme Santos (2006), as professoras conheciam o conteúdo do documento (PPP) e as demais legislações, mas estes não eram colocados em prática por diversos motivos, dentre os quais, pouca ou nenhuma formação musical dos professores de Anos Iniciais, falta de recursos materiais, ausência de professores especialistas em Música no quadro das escolas, entre outros²⁹.

Uma das possibilidades seria que as professoras de Anos Iniciais de escolarização realizassem um trabalho conjunto com o professor especialista em Música (ver BELLOCHIO, 2003). Entretanto, como salienta Santos (2006), isso não ocorreu devido à falta de professores especialistas em Música, contratados/concursados, nas escolas municipais investigadas. Esta situação reafirma o que as pesquisas anteriormente citadas tratavam: da “ausência” do professor de Música nas escolas de Educação Básica.

Furquim (2009a) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer as concepções de diretores escolares frente à Educação Musical e as ações que visavam implementar a Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em 5 (cinco) escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria/RS e as participantes foram 5 (cinco) diretoras.

A autora constatou que

[...] as diretoras acreditam na importância e validade da Educação Musical na escola, porém a maioria atribui a essa área do conhecimento várias funções e finalidades, o que, de acordo com suas narrativas, acaba distanciando-a dos objetivos e conteúdos que a ela são intrínsecos, ou seja, a Educação Musical assumida como conhecimento musical em si, mas que dialoga com outros campos do saber. Nesse sentido, observou-se que, nas escolas pesquisadas, a Educação Musical ainda não possui espaço no currículo e nas práticas educativas implementadas nesse contexto. As diretoras atribuíram esse fato à inexistência de professores especialistas em Música nas escolas, somado a pouca ou nenhuma formação musical dos professores que atuam nos anos iniciais de escolarização. (FURQUIM, 2009a, p. 48)

²⁹ Para um maior conhecimento acerca da formação musical dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, ver estudos de Bellochio (2000), Figueiredo (2003), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Werle (2008, 2010) e Furquim (2009b).

Percebo uma semelhança de concepção das diretoras na pesquisa de Furquim (2009a), com as participantes da pesquisa de Souza et al. (2002), na qual os sujeitos também atribuíram importância para a Música, mas não desenvolviam práticas musicais sequenciais nas escolas. Os motivos são os mesmos evidenciados por Santos (2006), a falta de profissionais especialistas em Música somado a pouca ou nenhuma formação musical que os professores de Anos Iniciais de escolarização possuem. Esta semelhança deve-se ao fato de os contextos investigados serem muito próximos ou os mesmos nas pesquisas de Santos (2006) e Furquim (2009a). No entanto, chama atenção, os dados ainda relatam estas condições, pois em três anos o discurso, as concepções e práticas continuam as mesmas. Desse modo, será que as pesquisas não tem causado impacto e movimentação para mudar a realidade escassa do ensino de Música no contexto escolar?

Considero que as concepções nas três pesquisas realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob o olhar tanto de professores dos Anos Iniciais quanto de diretores e coordenadores pedagógicos, sublinharam que a Música e a Educação Musical têm significativa importância. Porém, os diversos fatores citados não possibilitavam um espaço de inserção do ensino de Música nos currículos escolares ou, até mesmo, no Ensino de Arte.

Em relação ao ensino de Música nas escolas destacam-se os *surveys* de Del Ben (2005), Diniz (2005) e Hirsh (2007), que investigaram a situação do Ensino de Arte/Música em escolas públicas de Educação Básica. Del Ben (2005) teve, como contexto de pesquisa, escolas estaduais de Educação Básica do município de Porto Alegre/RS (POA) e, como participantes, os professores atuantes no Ensino de Arte/Música e diretores das referidas escolas. Foram enviados 177 questionários para as escolas, obtendo-se o retorno de 74. A pesquisadora concluiu, sob a óptica de diretores e professores do Ensino de Arte/Música nas escolas, que as práticas musicais não eram desenvolvidas de forma sequencial e nem eram significativas. Um dos fatores atribuídos era a ausência de um professor especialista em Música e a falta de recursos materiais nas escolas públicas estaduais de POA/RS. No entanto, Del Ben (2005) destacou que a Música estava presente no dia-a-dia das escolas, demonstrando que a linguagem, como prática social, fazia parte do cotidiano escolar em POA/RS.

A pesquisa realizada por Diniz (2005) foi na Rede Municipal de Porto Alegre com 40 instituições de Educação Infantil, tendo como sujeitos de pesquisas, 176

professores desta etapa de ensino. A autora considerou que 99,19% das professoras realizavam atividades musicais com seus alunos, sendo que destas, em 64,23%, a Música estava presente diariamente.

Com pesquisa semelhante, Hirsh (2007), desenvolveu um *survey* na região sul do Rio Grande do Sul (RS), em escolas estaduais de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ªCRE). Teve como participantes da pesquisa professores que ministravam o Ensino de Arte/Música. Foram mapeados 18 municípios e participaram da pesquisa 104 escolas que possuíam Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e 194 professores que ministravam a disciplina de Educação Artística (EA).

Conforme Hirsh (2007), os resultados obtidos demonstravam que a Música estava presente nas práticas dos professores participantes da pesquisa. Entretanto, esta linguagem era desenvolvida, na maior parte das vezes, em atividades extracurriculares e, ainda, como declararam 78,4% dos professores, a prática educativa com Música, em sua maioria, ocorria esporadicamente.

Em vista do que foi discutido acima, tentar modificar este quadro de escassez do qual faz parte o ensino de Música no Brasil, como ficou sinalizado em todas as pesquisas apresentadas, é necessário para romper com o círculo vicioso que é traçado também com a ausência de professores especialistas em Música que atuam na Educação Básica. Assim, pensar e articular ações, que passam pela elaboração e cumprimento de políticas educacionais locais, capazes de viabilizar espaço para o ensino de Música e do professor de Música é uma meta da Lei 11.769/2008.

Será possível alcançar esta meta? Diante do atual contexto com aprovação da Lei 11.769/2008, a qual traz para o ensino básico a obrigatoriedade da Música, destaco a pesquisa de Amaral (2010b) que teve como foco investigar as identidades profissionais e as concepções de professoras de Arte, porém sem formação específica em Música que, por necessidade, a partir de diretrizes curriculares do Sudoeste do Estado do Paraná e da Lei, precisam trabalhar com esta área do conhecimento em suas aulas.

A investigação teve como participantes 7 (sete) professoras de Arte de uma escola pública do Sudoeste do Paraná. Destas, 3 (três) com formação em Educação Artística, 3 (três) em Artes Visuais e 1 (uma) com formação em Educação Artística habilitação em Música. É relevante ouvir estes sujeitos, pois, até o momento, nas

pesquisas revisadas, nota-se a escassez, falta de espaço e de ocupação destes espaços pelo especialista em Música.

Através dos dados coletados por Amaral (2010b) ficou visível que as professoras encontram uma grande limitação para o trabalho com Música, devido à falta de formação específica. Uma das possibilidades apresentadas pelas participantes foi com relação à formação inicial, sendo que esta formação, segundo as professoras de Arte, deveria contemplar todas as linguagens artísticas. Outras possibilidades foram encaminhadas na direção da articulação do trabalho em sala de aula, para que se pudesse ter Música, junto com Artes Visuais, Teatro e Dança, bem como foi destacada a necessidade de formação continuada para os profissionais sem formação específica.

Praticamente todas as participantes trazem como possibilidades questões que foram e são muito criticadas, pois não caracterizam um espaço específico das linguagens artísticas e dos profissionais especialistas. Porém, destaco que o ideal para as professoras, conforme seus relatos, seria ter um profissional para cada área do Ensino de Arte, no entanto, o descompasso entre o ideal e o real é muito grande.

Considero que o ensino de Música na escola frente à fala das professoras e a política educacional tornam “[...] o real ilegal e o legal irreal” (SEBEN, 2009, p.137), pois ainda conforme Amaral (2010b) “no sudoeste do Paraná, o conteúdo Música já é trabalhado não só por força da [Lei 11.769/2008], mas também por estar nas diretrizes curriculares do Estado” (AMARAL, 2010b, p. 62). Todavia, são os professores especialistas em Artes Plásticas/Visuais que estão trabalhando com a Música. Este fato acabou por se somar aos resultados de todas as pesquisas apresentadas anteriormente, as quais foram desenvolvidas antes da aprovação da Lei 11.769/2008.

Dessa forma, a tensão que articula estas pesquisas é o tocante da falta de professores especialistas em Música e de propostas para uma educação musical longitudinal. Com a Lei 11.769, ainda é notado o mesmo quadro e escassez de professores especialistas, até o momento. Contudo, alguns municípios e estados já iniciaram um processo de elaboração de políticas públicas, como é o caso de Recife, Goiânia, dentre outros.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo discorro sobre os caminhos metodológicos percorridos durante a construção da pesquisa, a qual teve uma abordagem quantitativa e qualitativa. O método que utilizei na investigação constituiu-se num *survey*, de desenho *interseccional*, na perspectiva teórica de Babbie (2003). Em seguida apresento a amostra da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, descrevendo como ocorreram os procedimentos de coleta e análise dos dados. Por fim, enfoco como foi realizada a análise quantitativa do questionário no programa estatístico SPSS³⁰.

3.1 Abordagem quantitativa e qualitativa

A partir dos encaminhamentos metodológicos que foram seguidos pela pesquisa e os objetivos propostos, a abordagem metodológica envolveu dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Conforme Gatti (2002)

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2002, p. 29)

A abordagem quantitativa e qualitativa tem sido discutida por pesquisadores e autores de diversas áreas do conhecimento. Nas ciências da saúde, destacam-se Minayo e Sanches (1993), Serapioni (2000) e Brüggemann e Parpinelli (2008). Estes autores contribuem para a especificação do trabalho conjunto da abordagem quantitativa e qualitativa também no campo educacional. Na educação, tem-se Bogden e Bicklen (1994), Luna (2000), Gatti (2002) e Flick (2009). Flick (2009)

³⁰ *Statistical Package for the Social Sciences*

denomina “[...] abordagens de metodologia mista”, as quais “interessam-se por uma combinação [...] entre pesquisa quantitativa e qualitativa” (FLICK, 2009, p. 40).

Os autores apresentam diferentes concepções em relação a esta abordagem, que envolve dados quantitativos e qualitativos, demonstrando que, tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, possui especificidades. Entretanto, destacam que utilizá-las em conjunto é uma possibilidade, dependendo do objeto que será investigado, podendo assim se obter “um conhecimento mais amplo sobre o tema da pesquisa, em comparação ao conhecimento fornecido por uma única abordagem” (FLICK, 2009, p. 46).

As abordagens quantitativa e qualitativa “[...] podem e devem ser utilizadas [...] como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 240). Para Flick (2009) “[...] as combinações mais frequentes estabelecidas entre estas duas abordagens ocorrem por meio da associação dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa no mesmo projeto, [...]” (FLICK, 2009, p. 46).

A pesquisa quantitativa, neste estudo, envolveu a aplicação de questionários auto-administrados, com questões de caráter fechado, as quais deram origem a tabelas e gráficos.

Através da pesquisa qualitativa, busquei refletir os resultados da pesquisa quantitativa, tecendo relações de análise. A partir das análises, inferi interpretações e especificações do conjunto das escolas investigadas, indo além da simples descrição. Dessa forma, após ter os dados quantitativos busquei discuti-los e relacioná-los aos resultados de outras pesquisas.

O estudo apresentou um número expressivo de escolas. Deste modo, realizei um levantamento de dados. O levantamento foi caracterizado como mapeamento da presença/ausência da Música em escolas municipais de Santa Maria/RS e exigiu a utilização de um método de pesquisa, que possibilitasse a articulação entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. O método escolhido foi um *survey*.

3.2 Método de investigação *survey*

A pesquisa teve como objetivo investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica. Com os objetivos específicos busquei (a) verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação a Música; (c) identificar quais ações institucionais as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08.

Desse modo, o método de pesquisa configurou-se em um *survey*. Para Babbie (2003) este é um método que pode ser utilizado nas pesquisas sociais, pois, quando bem conduzido, pode gerar informações que com outro método seria difícil de se obter, devido ao extenso número de dados que podem ser coletados.

Conforme o autor, os *surveys* assemelham-se a censos, todavia, a diferença é a quantidade de pessoas que participam da pesquisa. Num *survey*, tem-se uma amostra da população que será investigada e esta representará a totalidade.

Desta forma,

[...] *surveys* por amostragem são utilizados por oposição ao estudo de toda a população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou uma parcela da população – uma amostra – de uma população total da qual amostra foi selecionada. (BABBIE, 2003, p. 113)

Na pesquisa, investiguei uma parcela da população que compõe a unidade escola. A amostra ficou representada por coordenadoras pedagógicas de 46 escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria.

O *survey* teve desenho *interseccional* ou *cross-sectional*. (BABBIE, 2003) Assim, os dados foram coletados de uma única vez, num determinado período de tempo, de maio a agosto de 2010. Para Babbie (2003) *surveys* de desenho *interseccional* são propícios quando “os dados são colhidos, num determinado momento, com uma amostra selecionada para descrever alguma população na mesma ocasião” (Ibid., p. 101).

Segundo o autor, os *surveys* apresentam três objetivos: descritivo, explicativo e exploratório. Babbie (2003) salienta que um *survey* pode apresentar mais de um objetivo. No entanto, é necessário descrevê-los de forma separada, pois eles possuem especificidades.

O *survey*, nesta investigação, foi descritivo. A partir deste objetivo mapeei, através de questionários auto-administrados, como a unidade escola organiza o Ensino de Arte e de Música nas práticas escolares. No entanto, a investigação vai além da simples descrição, pois realizei o cruzamento das respostas fechadas, as quais foram analisadas qualitativamente, buscando explicitar convergências com outras realidades e também peculiaridades das escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria.

De acordo com André e Romanowshi (2002), o método de *survey* foi pouco utilizado pelos pesquisadores em educação de 1990 a 1998, pois das 284 produções científicas, apenas 9 (nove) utilizaram o método de *surveys* em seus estudos.

Segundo as autoras

Muito utilizado nas pesquisas educacionais das décadas de 60 e 70 [o método de *survey*], [...] foi aumentando gradativamente na década de 80 e, nos anos 90, chega quase a desaparecer. Considerando-se que [este método pode gerar] um tipo de conhecimento necessário para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática, espera-se que os pesquisadores reconheçam sua importância e se disponham a retomá-lo. (ANDRÉ e ROMANOWSHI, 2002, p. 32)

O *survey* tem sido utilizado por um número relevante de pesquisadores em Educação Musical, dentre os quais, cita-se Tomazzetti (2003), Wolffebüttel (2004), Almeida (2005), Del Ben (2005), Diniz (2005), Hirsh (2007) e Rodrigues (2009). Destaco que foi de suma importância utilizar o método de *survey* para conhecer a realidade musical das escolas municipais de Santa Maria/RS, pois o *survey* propiciou um conhecimento mais abrangente deste contexto, visto que pode-se obter uma representatividade maior de sujeitos durante a pesquisa.

O processo de investigação foi desenvolvido nas seguintes etapas³¹:

³¹ No mês de setembro de 2009 foi realizada uma reunião com o secretário da educação, na época Pedro Aguirre com relação à Lei 11.769/2008. Em outubro de 2009, ocorreu uma reunião com diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais para exposição e esclarecimentos frente à Lei. Em abril de 2010, foi marcado na Câmara de Vereadores, uma audiência pública para tratar de questões sobre a implementação da Lei 11.769/2008, nas escolas municipais de Santa Maria, a audiência ocorreu no dia 09 de junho de 2010.

ANO 2010								
AÇÕES	05	06	07	08	09	10	11	12
Contato com a SMEd e primeiros contatos com as EMEF;								
Entrega pessoalmente dos questionários em 10. Em 36 escolas foi entregue via caixa de correio da SMEd								
Retorno dos questionários								
Codificação e redução dos questionários em quadros organizacionais, tabela e gráficos.								
Contato com a estatística e análise no programa SPSS								
Análise quantitativa e qualitativa								

Quadro 2 - Ações realizadas

3.3 Amostra da pesquisa

Inicialmente, para conhecer o contexto da pesquisa, realizei o levantamento das escolas municipais de Educação Básica na cidade de Santa Maria/RS. Este levantamento ocorreu no mês de setembro de 2009, junto à SMEd e o contexto está distribuído conforme o quadro a seguir:

Etapas de ensino	Localização	Número
Educação infantil	Escola Zona urbana	19
	Escola Zona Rural	01
	Escolas conveniadas	04
Ensino fundamental	Escola Zona urbana	45
	Escola Zona Rural	09
	Escola profissionalizante	02
	Escola de EJA	12 (1º a 4º série)
		14 (5º a 8º série)
	Escolas de arte	01
	Total	80 escolas

Quadro 3 – Escolas municipais de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS

O resultado do levantamento demonstrou que a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS é composta por 80 escolas municipais de educação básica, destas 54 são escolas de Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa foram coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Ensino Fundamental, por compreendê-las como responsáveis pela organização e disseminação no coletivo dos professores, de ações institucionais frente às políticas educacionais nas escolas.

Conforme Pires (2005) o coordenador(a) pedagógico(a) tem como função na escola, “[...] planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição [...]” (PIRES, 2005, p. 182). E, ainda, de acordo com Santos (2006), este profissional “[...] é um gestor e mediador das relações

pedagógicas estabelecidas entre os professores e outros âmbitos do espaço escolar em relação a aspectos pedagógicos” (SANTOS, 2006, p. 28). Desse modo, a coordenação pedagógica exerce função importante na articulação junto com os professores e demais profissionais para o desenvolvimento com qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Como unidade de análise (BABBIE, 2003, p. 98), tive as escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS, representadas pelas coordenadoras pedagógicas. Segundo Babbie (2003), unidade de análise “é o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado” (Ibid., 2003, p. 507).

Para selecionar as escolas municipais de Ensino Fundamental que iriam compor a amostra da pesquisa, realizei contato com a SMEd, explicando sobre a pesquisa e solicitei autorização institucional para sua realização. Neste momento, expus o objetivo do estudo e as minhas pretensões. A SMEd acolheu e autorizou a realização da pesquisa, no mês de abril de 2010. Logo, disponibilizou uma listagem com os nomes das escolas, e-mails, telefones e nomes dos diretores e vice-diretores das mesmas.

Através da listagem, pude verificar quais escolas municipais iriam participar da pesquisa. Foram excluídas as escolas que não tinham anos finais, as escolas profissionalizantes e a de Arte. Assim das 54 escolas de Ensino Fundamental, participaram da pesquisa 46 escolas, por atenderem ao critério de seleção, o qual tinha como foco as escolas municipais de Ensino Fundamental que tivessem Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF). Contudo, constituíram a amostra da pesquisa 36 escolas municipais de Ensino Fundamental.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários auto-administrados com questões de caráter fechado, estruturados de forma a atender aos objetivos da pesquisa.

3.4.1 Questionário auto-administrado

O questionário é uma forma de coletar dados usualmente utilizados por pesquisadores de *survey*, como destaca Babbie (2003) e, segundo o autor, este deve ser construído de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. O questionário auto-administrado foi um importante instrumento para a coleta de dados, pois a pesquisa apresentava um número grande de sujeitos, assim este instrumento de coleta serviu para obter dados mais rapidamente, com um número significativo de participantes, sem o auxílio do pesquisador no momento das respostas (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Conforme Babbie (2003) e Laville e Dionne (1999), uma das possibilidades no envio dos questionários é a utilização do correio ou através de um entregador. Dos 46 questionários (100% da amostra), 10 questionários (21,73%) do total foram entregues por mim às escolas municipais de Ensino Fundamental. O restante 36 questionários (78,26%) foram deixados na caixa de correspondência das escolas na SMEd.

O questionário utilizado na investigação foi construído com base no questionário desenvolvido por Hirsh (2007), porém as questões foram adaptadas ao *locus* do estudo e aos objetivos da pesquisa. O questionário foi estruturado em quatro partes (APÊNDICE A).

A primeira parte, composta por quatro questões, compreendeu dados de identificação do respondente da pesquisa, como: nome, e-mail e telefone, formação profissional e a função desempenhada na escola, se este teve ou não formação musical durante sua trajetória de vida. A segunda parte apresentou três questões que tinham por objetivo conhecer sobre o Ensino de Arte (ou Educação Artística) na escola, se há aulas específicas, quais linguagens artísticas são trabalhadas e quem são os responsáveis por estas aulas. A terceira parte foi composta por nove questões e sinalizava para a interlocução da Música com o Ensino de Arte, buscando conhecer o espaço da Música nas aulas de Arte no contexto da organização curricular, quais atividades são desenvolvidas, com que frequência ocorrem, se a escola possui projetos de Música e quais recursos materiais, físicos e profissionais as escolas dispõem para o desenvolvimento das atividades musicais.

A última parte ficou constituída por seis questões que tratavam sobre a Lei 11.769/08. Levantei informações com relação à implementação da Lei nas escolas,

possibilidades práticas de constituição da mesma na Rede Municipal de Ensino, as ações que as escolas indicam para a mobilização da Lei 11.769/2008, como a Rede Municipal de Ensino está buscando se adaptar frente a esta política educacional e, ao final, considerações, comentários e sugestões. O questionário foi composto apenas por perguntas fechadas, todavia em algumas questões foi solicitado aos respondentes da pesquisa que justificassem suas respostas.

Os questionários foram enviados às escolas junto com uma carta de apresentação (APÊNDICE C) para as coordenadoras pedagógicas, com os objetivos da investigação, esclarecimentos e a importância do estudo para a cidade de Santa Maria/RS. Os questionários foram dentro de envelopes de retorno, identificados com etiquetas com nome da escola e do diretor(a) e vice-diretor(a), telefone e endereço, sendo que estes deveriam retornar no mesmo envelope, para codificação na redução dos dados.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Selecionada a amostra da pesquisa, realizei os primeiros contatos com as escolas municipais de Ensino Fundamental. Inicialmente, foi feito contato com as 10 (21,73%) escolas que eu fui pessoalmente visitar. Este contato inicial ocorreu nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2010. As visitas foram todas agendadas nestas datas e com horários previamente marcados. A seleção das 10 escolas foi realizada a partir da localização das mesmas, as quais estavam situadas na região central da cidade de Santa Maria e algumas no bairro Camobi, em locais que eu tinha acesso mais facilmente.

Ao chegar às primeiras escolas, pude verificar que não seria possível o atendimento nos horários marcados, devido à sobrecarga de trabalho que as coordenadoras pedagógicas tinham. Assim, conversei rapidamente com as participantes da pesquisa, muitas vezes no pátio, nos corredores para tentar informá-las sobre o estudo que estava sendo desenvolvido e ressaltando a importância de sua participação. Neste momento, deixei o questionário e agendei o retorno do mesmo.

Voltei no dia marcado pelas escolas para buscar os questionários. Apenas 3 (três) escolas não tinham concluído até a data combinada. Dessa forma, foi marcado

retorno. Novamente, retornei às 3 (três) escolas, que não tinham respondido. Uma das coordenadoras respondeu no momento em que eu estava na escola, dialogando comigo suas impressões e compreensões da Lei. E as outras 2 (duas) enviaram para a SMEd.

Terminada as visitas nas 10 escolas selecionadas, fui até a SMEd entregar o restante dos 36 questionários (78,26%) que faltavam, isso ocorreu no dia 07 de junho de 2010. Logo, realizei contato, por telefone, com todas as escolas que receberiam os questionários via SMEd, para explicar sobre a pesquisa, bem como tirar dúvidas e ouvir comentários referentes à Lei 11.769/2008. Assim foram entregues 46 (100%) questionários às escolas municipais de Ensino Fundamental.

Nas escolas que visitei obtive retorno de 100% dos questionários auto-administrados. Este fato corrobora com o que é destacado por Babbie (2003) o qual refere que, quando o pesquisador realiza a entrega pessoalmente, o número de questionários que retorna é muito maior que os enviados por correio ou entregadores externos à pesquisa, porque ocorre um contato maior entre sujeitos e pesquisador.

Dos 36 (78,23%) questionários enviados pela SMEd retornaram 23 (63,88%). Diante deste retorno, voltei a fazer contato por telefone com as escolas que ainda não haviam entregue os questionários, para saber se os tinham recebido. Pude verificar que 3 (três) escolas, (8,33%) do total enviado, não tinham recebido o questionário. Assim, uma das opções foi enviar o questionário via e-mail. Neste momento, foi dialogado com 13 escolas (36,11%) sobre se haviam compreendido a forma de responder, entre outras questões e dúvidas que poderiam ter surgido. Neste último contato, coloquei-me à disposição para buscar os questionários pessoalmente. No entanto, as escolas comprometeram-se em enviar para a SMEd. Destaco que as 3 (três) escolas que receberam por e-mail, retornaram o questionário respondido também por e-mail.

Do total de 46 escolas, para as quais enviei os questionários, retornaram 36 questionários, número que corresponde a 78,23% das escolas selecionadas para a pesquisa. Segundo Babbie (2003) a “[...] taxa de retorno de 70% ou mais é muito boa” (BABBIE, 2003, p. 235). Deste modo, obtendo representatividade da amostra que compõe a população total do estudo.

3.6 – Procedimento de análise dos dados

Terminada a coleta dos dados iniciei a análise. No primeiro momento, eu abri os envelopes, para verificar se estavam respondidos, se haviam questões sem marcação, entre outras peculiaridades.

Feito isso, para uma melhor visualização, comecei o processo de codificação dos dados, atribuí códigos para os questionários (Q1, Q2, Q3 até Q36). Logo, os dados foram transferidos para quadros organizacionais³², para dar início à análise quantitativa.

Após o término da exposição dos dados nos quadros organizacionais, iniciei à tabulação dos dados quantitativos no Programa *Excel*. A partir do programa foi possível a criação de tabelas e gráficos, com quantificação e percentual exato das respostas dos questionários. Em seguida, levei todas as tabelas e os gráficos para uma especialista em estatística, a qual avaliou para ver se estava correta a redução quantitativa dos dados.

A especialista realizou a análise quantitativa no programa *SPSS*, o qual possibilitou a quantificação dos dados e cruzamentos entre eles. Para que ela pudesse fazer esta análise no programa *SPSS*, eu organizei um banco de dados (APÊNDICE D), no qual cada resposta recebeu um número e, as questões de múltipla escolha, combinações de números, os quais não poderiam se repetir.

Através da redução dos dados, as respostas que se complementavam, foram cruzadas quantitativa e qualitativamente, para melhor organizar a análise. Entretanto, na análise quantitativa do programa *SPSS*, apenas 1 (um) cruzamento se mostrou significativo, conforme orientação da estatística. Dessa maneira, a análise foi dividida em partes, sendo estabelecidas de acordo com questionário e a partir do cruzamento qualitativo.

A primeira parte apresenta as características da amostra da pesquisa representada por coordenadoras pedagógicas.

A segunda parte refere-se especificamente a análise dos dados, apresenta e discute o mapeamento realizado sobre o Ensino de Arte e de Música na escola e está dividida em dois momentos. Inicialmente focalizo os dados gerais do Ensino de

³² Os quadros organizacionais foram estruturados com todas as respostas obtidas através do instrumento de coleta de dados, nesse caso, questionário auto-administrado. Estes servem para melhor visualizar os dados brutos da pesquisa. No caso desta investigação, foram de suma importância para a redução dos dados no programa *excel* e, após, no *SPSS*.

Arte nas escolas municipais e, após, trato especificamente da Música nestes contextos, sendo utilizados os dados quantitativos e a análise qualitativa. Estes dados foram discutidos a partir da revisão de literatura realizada acerca do Ensino de Arte e de Música na escola, sobretudo no Ensino Fundamental e suas interfaces com as políticas públicas de educação.

A terceira parte de análise faz referência à Lei 11.769/2008, contendo os dados quantitativos, bem como as justificativas das coordenadoras pedagógicas, sendo realizada uma análise qualitativa, na qual utilizei a revisão de literatura referente às políticas públicas educacionais.

3.6.1 – Análise quantitativa

Como exposto, a análise quantitativa foi realizada pelo programa *Excel* e também pelo *SPSS*³³, nesse momento, com o auxílio de uma especialista em estatística.

Após organizar os dados em quadros organizacionais, os quais geraram tabelas e gráficos no programa *Excel*, todas as questões foram codificadas de Q1A, Q1B até a Q18, e os questionários ganharam números de 1 ao 36. Este procedimento deu origem a um banco de dados apenas com números e combinações numéricas, sendo necessário este procedimento para realização da análise quantitativa no programa *SPSS*. O banco de dados foi acompanhado de uma legenda para a estatística poder identificar quais eram os números que correspondiam às perguntas e quais correspondiam às respostas (APÊNDICE F).

Depois de realizado este procedimento, eu e a estatística nos reunimos para realizar a análise e os cruzamentos no programa *SPSS*, o qual gerou tabelas com as análises quantitativas (APÊNDICE E). Nas tabelas contêm a validade dos dados obtidos e os dados perdidos que, no caso desta pesquisa, não se obteve perda de dados. As tabelas possuem o número das respostas, seguido da frequência com que estas aparecem e, logo, é calculado a porcentagem válida das respostas e, ao final, a porcentagem acumulada. Todas as questões tiveram fechamento de 100%.

Em seguida, foi realizado o cruzamento das questões para obter a

³³ A versão do programa *SPSS* nesta pesquisa foi realizada em espanhol, v. 15, 2001, Chicago *SPSS* Inc.

significância das respostas e sua veracidade. Pode-se constatar, a partir do cruzamento, que apenas um cruzamento apresentou significância quantitativa, o qual foi o realizado entre as Q12 e Q13, estas tratavam de aulas específicas de Música e do professor responsável por esta aula. A maioria das coordenadoras marcou que a escola não possui aulas específicas de Música. No entanto, mesmo não tendo aulas específicas de Música, muitas marcaram a questão do professor responsável por esta aula. Desse modo, caracterizando incoerência no cruzamento entre as respostas na análise quantitativa, pois se não haviam aulas específicas, não poderiam ter professores responsáveis por estas aulas, esse foi do cruzamento problema.

3.6.2 – Análise qualitativa

A análise qualitativa, ocorreu após a construção dos gráficos e tabelas no programa *excel*, e a partir da análise quantitativa no programa SPSS. Através da análise quantitativa foi possível organizar os dados em três partes e cruzá-los para a análise qualitativa. Os dados analisados qualitativamente tiveram como suporte teórico a revisão de literatura apresentada nos capítulos anteriores da dissertação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os dados obtidos na pesquisa através da análise quantitativa e qualitativa, que constituiu o mapeamento da presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria e sua situação diante da implementação da Lei 11.769/2008. O capítulo subdivide-se em três partes. Na primeira, caracterizo a amostra da pesquisa. Na segunda, focalizo o Ensino de Arte e a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria. E, por fim, analiso as questões acerca da Lei 11.769/2008 e seu processo de implementação nas escolas municipais investigadas, tecendo articulações com a revisão de literatura apresentada.

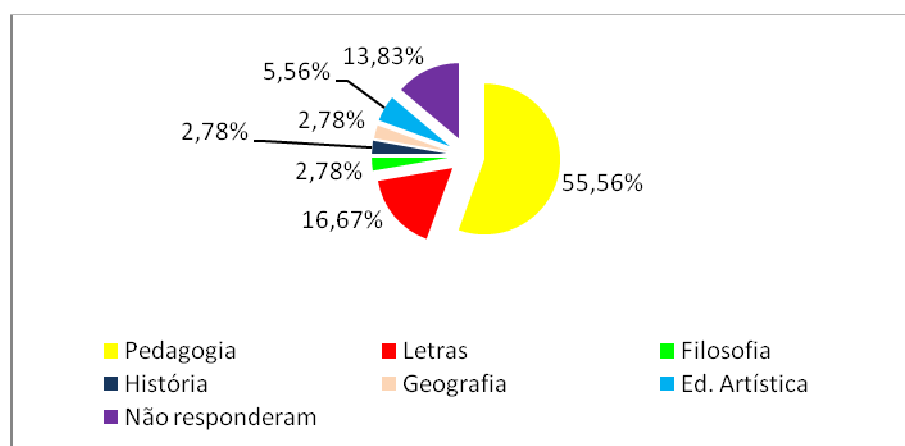
4.1 – Características da amostra da pesquisa

4.1.1 – Formação acadêmica: graduação e pós-graduação

A graduação das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa é em curso de Licenciatura, pois das 36 participantes, 86,11% do total, possuem esta habilitação.

Tabela³⁴ 1 – Formação acadêmica: graduação

Graduação	Quantidade
Pedagogia	20
Letras	6
Filosofia	1
História	1
Geografia	1
Ed. Artística	2
Não responderam	5
Total	36

Gráfico 1 – Formação acadêmica: graduação

Como pode ser observado nos dados acima, a predominância está no curso de Licenciatura em Pedagogia, com 55,56%. Em seguida, aparece o curso de Licenciatura em Letras, com 16,67%, seguido do curso de Licenciatura em Educação Artística, com 5,56%. Por fim, aparecem os cursos de Licenciatura em Filosofia, História e Geografia, com 2,78%, cada um. A grande variedade de licenciaturas na formação das coordenadoras pedagógicas, também foi verificada na pesquisa de Santos (2006), a qual teve como sujeitos de pesquisa 9 (nove) coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Santa Maria/RS, do bairro Camobi.

Acredito que a decorrência maior do percentual de licenciadas em Pedagogia, ocorra pelo fato de a amostra da pesquisa ser representada por coordenadoras

³⁴ Para uma melhor exposição dos resultados, utilizo tabelas com resultados numéricos e gráficos com dados percentuais. São utilizados dois tipos de gráficos: os de “pizza” para os percentuais exatos (100%) e de colunas para os percentuais que ultrapassam 100%, devido às respostas serem de múltipla escolha, conforme orientação da estatística responsável professora Ângela Dulus.

pedagógicas das escolas, pois há uma orientação no art. 64 da LDB 9.394/96, o qual indica que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, [...]” (BRASIL, 1996). Porém “[...] os coordenadores(as) não precisam ter formação no curso de Pedagogia podendo optar pela pós-graduação” (SANTOS, 2006, p. 83), pois a partir do princípio da gestão democrática educacional, instituído pela LDB 9.394/96, a função de coordenador pedagógico não é uma exclusividade do licenciado em Pedagogia.

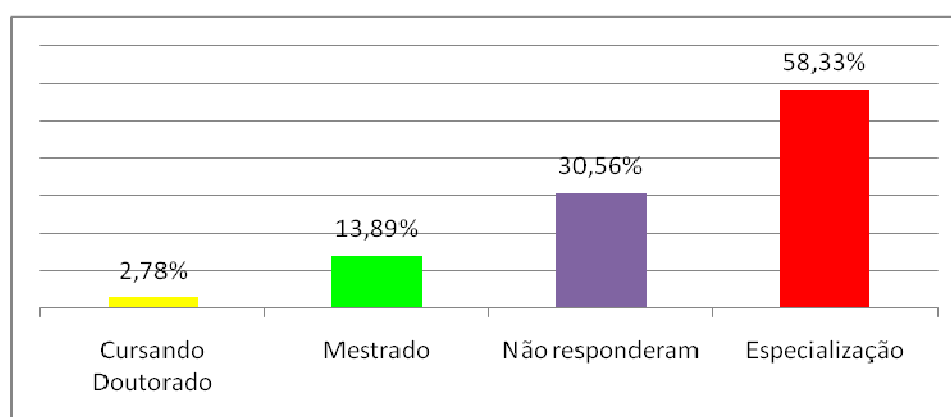
A formação em pós-graduação das participantes da pesquisa ocorre nos cursos de especialização, mestrado e doutorado, sendo que 58,33% das coordenadoras pedagógicas possuem especialização, 13,89% mestrado e 2,78% está cursando doutorado.

Tabela 2 – Formação acadêmica: pós-graduação

Pós- Graduação	Quantidade
Especialização	21
Mestrado	5
Cursando doutorado	1
Não responderam	11

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 2 – Formação acadêmica: pós-graduação



Das 21 (58,33%) participantes que possuem especialização, 5 (13,89%) são especialistas em Gestão Educacional, 5 (13,89%) em Supervisão e Orientação

Educacional e as demais dividem-se em especializações como Educação Infantil, Psicopedagogia, Língua Portuguesa, Literatura, PROEJA e Educação Ambiental. Entendo que, por fazerem parte da equipe gestora da escola, algumas das participantes tenham optado pelas especializações em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, por ser uma exigência da LDB 9.394/96 e, para exercerem, da melhor forma, sua atual função na equipe de profissionais da educação. Destaco que na LDB 9.394/96 não está expressa a função de coordenador pedagógico, e sim, as funções postas no art. 64.

Na pós-graduação em nível de mestrado 5 (13,89%) coordenadoras possuem esta formação. Das 5 (cinco), 3 (8,33%) possuem mestrado em Educação e, 2 (5,56%) coordenadoras possuem mestrado em Geografia e Estudos Linguísticos.

Contudo, por mais que a legislação esteja clara, indicando que a formação para atuar na gestão (coordenação pedagógica) tenha que ser em curso de licenciatura ou em pós-graduação, existem profissionais, como pôde ser visto nos dados da tabela e gráfico 2, que atuam na coordenação pedagógica sem ter o curso de pós-graduação na área posta em Lei, demonstrando assim, a incompatibilidade entre o legal e o real.

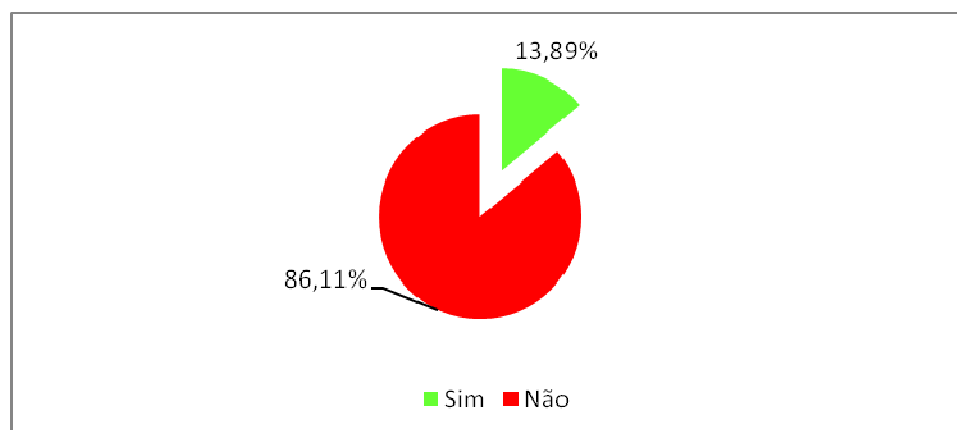
Desse modo, as políticas educacionais, muitas vezes, não encontram possibilidades visíveis nas práticas pedagógicas das escolas, pois enfrentam muitos entraves ao serem implementadas nestes contextos. E, ainda, os profissionais da educação enfrentam as políticas educacionais em suas práticas “[...] amparados por suas histórias, experiências, valores e propostas podendo atribuir outros significados ao texto” (MATHEUS, 2009, p.32). Assim, recriando e ressignificando em seus contextos de ação, estas políticas. Entendo que os professores e demais profissionais das escolas são ‘atores’ ativos no processo de reconstrução das políticas educacionais, como sublinha a abordagem do ciclo de políticas.

4.1.2 – Formação musical

De acordo com os dados obtidos, verifiquei que a maioria das coordenadoras pedagógicas não possui formação musical, como é visto na tabela e gráfico 3.

Tabela 3 – Formação musical

Formação musical	Quantidade
Não	31
Sim	5
Total	36

Gráfico 3 – Formação musical

As coordenadoras pedagógicas, em sua maioria, por serem egressas do curso de Pedagogia, poderiam ter tido uma formação musical, pois o licenciado em Pedagogia tem como propósito desenvolver junto aos alunos todas as áreas do conhecimento expressas na LDB 9.394/96, nos PCN e no RCNEI, no caso da Educação Infantil e, a Música está posta junto ao Ensino de Arte nos documentos curriculares.

Desse modo, entendo que o pedagogo deve ter na sua formação inicial disciplinas do campo das Artes, que abarquem as linguagens Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, para que este profissional possa desenvolver com segurança e conhecimento o seu trabalho com os alunos nestas etapas de ensino. Ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Pedagogia – DCNP (2006), está estabelecido no art. 5º inciso VI que “o egresso do curso de Pedagogia deverá ser apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, grifo meu).

Sobretudo, considero que os resultados acerca da formação musical das participantes de minha pesquisa, somam-se aos das pesquisas de Souza et. al. (2002), Santos (2006) e Furquim (2009a), as quais investigaram coordenadoras

pedagógicas e diretoras das escolas de Ensino Fundamental e verificaram que estas também não possuíam formação musical.

Nesse sentido, concordo com Furquim (2009b), quando refere que

[...] o conhecimento musical, na formação profissional do licenciando em Pedagogia, constitui-se em um saber que compõe a totalidade dos conhecimentos necessários à prática da unicodência. Do ponto de vista da formação acadêmico-profissional na Pedagogia, que tem como base a docência na educação infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, considera-se a área de Música como um campo do conhecimento e uma Arte que contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento da infância. (FURQUIM, 2009b, p. 136)

Com relação à formação musical em cursos de Pedagogia, destaco que, no contexto de Santa Maria, na UFSM, o curso de Pedagogia, desde 1984, possui em sua matriz curricular espaço para a formação musical dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais (ver OSTERREICH, 2010). A partir de 2006, quando ocorreram as reformulações da matriz curricular do curso nesta universidade, a disciplina de Educação Musical foi dividida em duas, sendo denominada de Educação Musical com 60 h e Educação Musical para Infância com 30 h, as quais são desenvolvidas no 6º e 7º semestre.

No entanto, disciplinas de Educação Musical e/ou de Música, não são uma prática unânime nas universidades públicas do Rio Grande do Sul/RS, como foi verificado pelo estudo de Furquim (2009b) que teve como foco a formação musical inicial do curso de Pedagogia em cinco universidades públicas do RS. Na pesquisa desta autora, ficou constatado que a área de Música ocupa espaço no currículo de apenas duas universidades. Em outras duas, existe uma disciplina que focaliza a Arte, porém não existe espaço curricular para a Música e nem para a Educação Musical. Em outra universidade investigada, a disciplina de Arte possui ênfase nas Artes Visuais. Assim, considero que a pouca ou nenhuma formação musical dos pedagogos, pode refletir na ausência de práticas musicais sequenciais nas escolas de Educação Básica.

Das 5 (13,89%) coordenadoras pedagógicas que possuem formação musical, 3 (8,33%) são formadas em Pedagogia. Porém, 2 (5,56%) tiveram na graduação uma formação musical, considerada pouco significativa durante o processo formativo, justificativa esta retirada do questionário, 1 (2,78%) teve formação musical em conservatório, especialidade em Piano. As outras 2 (5,56%) são egressas do curso de Educação Artística, o qual foi instituído pela Lei 5.692/71 e tinha como

perspectiva a integralidade das linguagens artísticas (Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho), em vista disso, tiveram uma formação musical.

Analisando o quadro formativo das coordenadoras, não é necessário que estas sejam especialistas na área de Música. Todavia, se não possuem ao menos conhecimentos musicais, como irão orientar, acompanhar os planejamentos pedagógicos dos professores? E propor trabalhos com esta área do saber? Questionamentos como estes, refletem a necessidade de discussão sobre os processos formativos dos profissionais da educação e, em especial, dos pedagogos na sociedade contemporânea, visto que se estes profissionais tiverem conhecimentos musicais, poderão vir a desenvolver práticas musicais com seus alunos e/ou orientar trabalhos com esta área do saber, quando exercerem funções na coordenação pedagógica, nas escolas básicas.

Considero que a amostra da pesquisa caracteriza-se pela formação em curso de Licenciatura em Pedagogia. Um dado relevante é que a maioria das coordenadoras pedagógicas já possui especialização, ou seja, há uma preocupação com a continuidade do processo formativo e com a exigência legal. Por fim, constato que este grupo de coordenadoras pedagógicas, em sua maioria, não possui formação musical, dado que tem sido recorrente em pesquisas com diretores e coordenadores pedagógicos.

4.2 – Ensino de Arte e Música na escola

4.2.1 – Ensino de Arte no currículo das escolas municipais de Santa Maria/RS

Com a promulgação da LBD 9.394/96, o Ensino de Arte está previsto como componente curricular obrigatório nas escolas de Educação Básica. Este componente é composto por quatro linguagens, que são: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, sendo que estas devem ser trabalhadas no Ensino de Arte, levando-se em consideração as suas especificidades.

Nos contextos escolares investigados, pude verificar que, na maioria das escolas, existe o Ensino de Arte (Educação Artística) como disciplina específica do currículo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já nos Anos Iniciais as linguagens artísticas são articuladas às demais áreas do conhecimento. Este dado

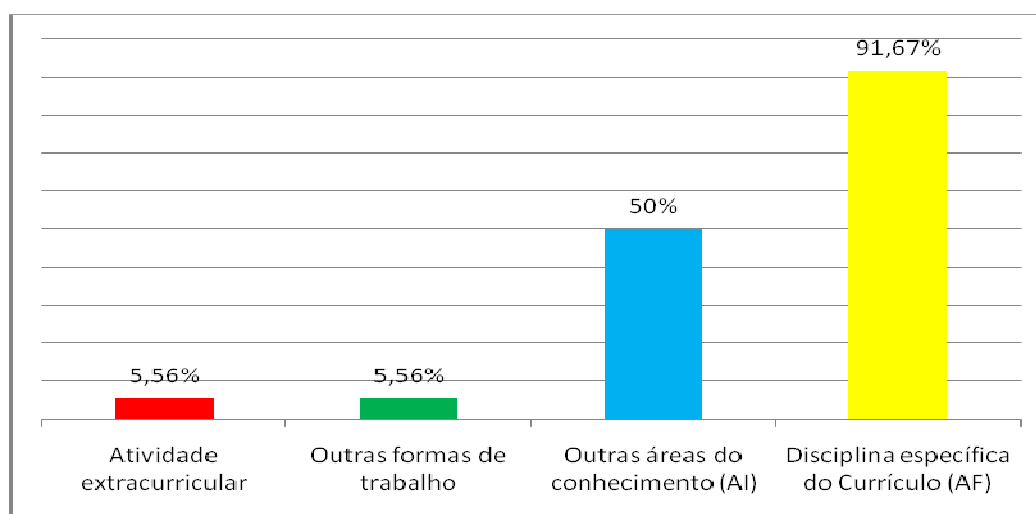
foi sinalizado pelas coordenadoras pedagógicas ao marcarem as respostas, colocando ao lado que disciplina específica do currículo era correspondente aos Anos Finais e articulado às outras áreas do conhecimento que correspondiam aos Anos Iniciais, como mostra a tabela e gráfico 4.

Tabela 4 – Ensino de Arte na escola

Ensino de Arte na escola	Quantidade
Disciplina específica do currículo	33
Outras áreas do conhecimento	18
Atividades extracurricular	2
Outras formas de trabalho	2

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 4 – Ensino de Arte na escola



De acordo com os dados, 91,67% das escolas possuem, em seu currículo, o Ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 50% trabalham o Ensino de Arte de forma integrada às outras disciplinas curriculares nos Anos Iniciais. Isso deve-se ao fato de existir um único professor para trabalhar todas as áreas do conhecimento, nesta etapa de ensino. Em 5,56% o Ensino de Arte é trabalhado como atividade extracurricular e de outras formas, como projetos sociais governamentais e não governamentais.

Frente ao exposto, são poucas as escolas municipais que trabalham o Ensino de Arte em atividades fora das matrizes curriculares no Ensino Fundamental em

Santa Maria, fato que atente ao que é proposto no § 2º da LDB 9.394/96. Ainda, este resultado soma-se ao encontrado no estudo de Sebben (2009), o qual obteve percentual de 93,4% dos sujeitos investigados, afirmando ter o Ensino de Arte como disciplina específica do currículo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. No entanto, esta disciplina tanto no estudo de Sebben quanto nesta pesquisa é denominada ainda de Educação Artística, herança da Lei 5.692/71.

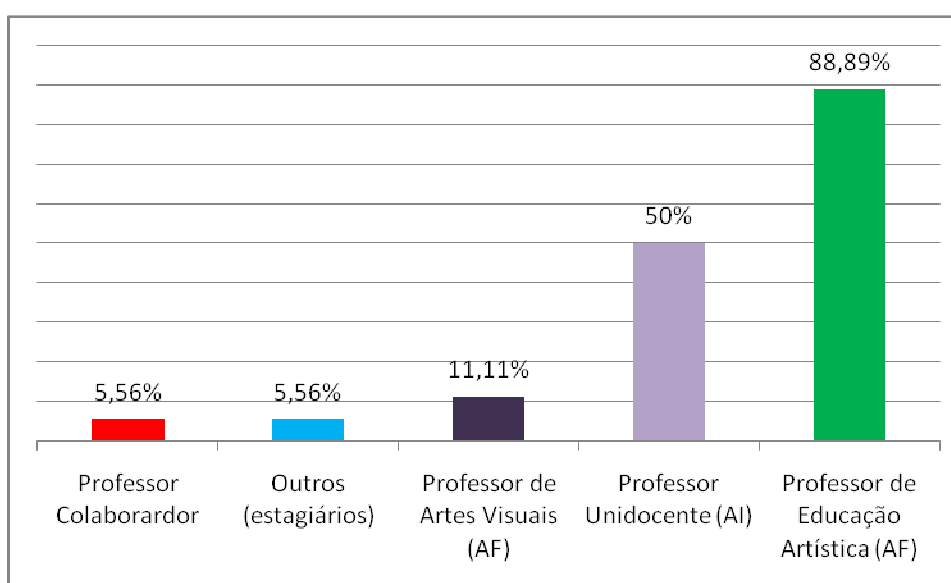
A formação dos professores que são responsáveis pelo Ensino de Arte (Educação Artística) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é predominantemente em Educação Artística. Nos Anos Iniciais o professor unidocente é quem trabalha com o Ensino de Arte e as demais áreas do saber, isso fica caracterizado na tabela e gráfico 5.

Tabela 5 – Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola

Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola	Quantidade
Professor de Educação Artística	32
Professor Unidocente	18
Professor de Artes Visuais	4
Professor Colaborador	2
Outros (estagiários)	2

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 5 – Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola



Verifiquei que 88,89% dos professores que trabalham com o Ensino de Arte (Educação Artística) são formados em Educação Artística, 50% são professores unidocentes, 11,11% são formados em Artes Visuais e 5,56% são estagiários e professores colaboradores. A partir da LDB 9.394/96 deveria ter sido substituída a nomenclatura Educação Artística por Ensino de Arte, todavia isso ainda não ocorreu, sobretudo nas escolas municipais de Ensino Fundamental investigadas em Santa Maria/RS.

Diante disso, destaco que a LDB é uma política educacional que precisa ser amplamente estudada, discutida e posta em ação nos micro-contextos. No entanto, o que tem ocorrido e, de acordo com os dados obtidos na pesquisa, os gestores da educação municipal de Santa Maria, ainda não estão considerando ou compreendendo o que está proposto na legislação. Existem vários motivos para que isso ocorra, dentre eles infiro que, muitas vezes, os profissionais da educação não conhecem o teor legal das políticas educacionais, somado ao desconhecimento também por parte dos gestores públicos, falta de recursos financeiros e outros, o que gera estas incompatibilidades entre as proposições legais e as práticas desenvolvidas nas escolas. Compreendo assim, que os sistemas e redes de ensino que ainda possuem a disciplina e cargos para professores de Educação Artística, precisarão modificar a nomenclatura posta e a concepção da disciplina, para atender a exigência legal³⁵.

Porém, esta não é uma realidade apenas de Santa Maria, pois os dados encontrados somam-se aos resultados das pesquisas de Penna (2002), Del Ben (2005), Hirsh (2007) e Sebben (2009), os quais apresentam um número significativo de professores que ministram o Ensino de Arte formados em Educação Artística e, geralmente a habilitação é em Artes Plásticas/Visuais, tornando mais difícil o trabalho com as outras três linguagens artísticas.

Nos Anos Iniciais, o professor unidocente é o responsável pelo desenvolvimento das linguagens artísticas. Um dos motivos para este dado relaciona-se à formação acadêmica deste profissional que ocorre em cursos de Pedagogia, sendo que há uma orientação expressa nas DCNP (2006), a qual

³⁵ Destaco que em Santa Maria, na UFSM, há um longo período de tempo, já possui cursos de formação específicos em Artes Visuais, Artes Cênica e Música, bem como em outras universidades federais e particulares do país. Sendo que o curso de Educação Artística foi extinto, com a aprovação da legislação de 1996.

destaca que o professor/pedagogo precisa trabalhar com todas as áreas do saber, dentre elas, o Ensino de Arte.

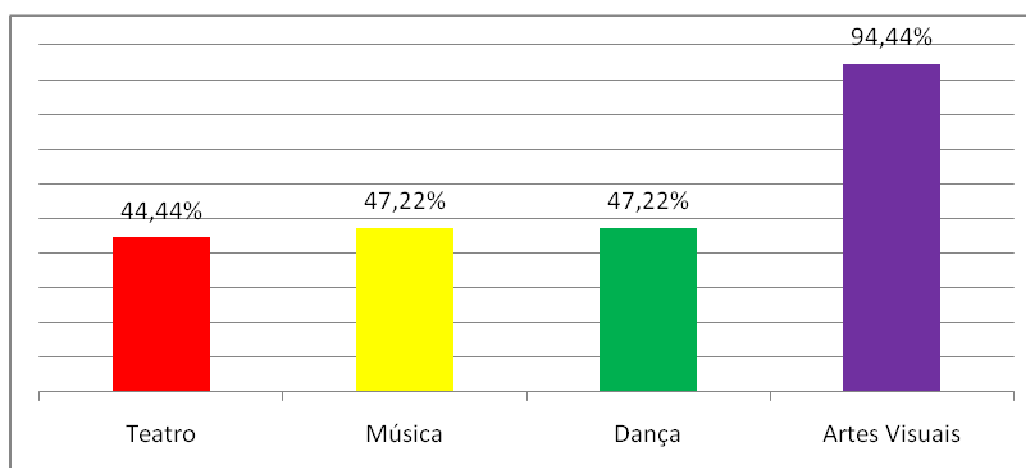
Através dos dados da pesquisa, pude visualizar que existem nas escolas professores formados em Artes Visuais. Do ponto de vista legal, esta é a nomenclatura correta que a LDB 9.394/96 contempla. Entretanto, estes professores estão ocupando cargos para a disciplina de Educação Artística, assim, tendo que trabalhar com as quatro linguagens, mesmo sem ter formação. Desse modo, como desenvolver um trabalho significativo sem ter formação na área? Este fato somado à formação em Educação Artística habilitação Artes Plásticas, pode justificar a predominância das Artes Plásticas/Visuais sobre as demais linguagens na aula de Arte, como é observado na tabela e gráfico 6.

Tabela 6 – Linguagens artísticas

Linguagens artísticas	Quantidade
Artes Visuais	34
Música	17
Dança	17
Teatro	16

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 6 – Linguagens artísticas



É visível que, tendo formação específica em uma linguagem artística, o professor sente-se mais seguro em realizar o trabalho, por este motivo que 94,44% dos professores trabalham com Artes Plásticas/Visuais, ao passo que 47,22% trabalham com Música e Dança e 44,44% com Teatro. Em 22,22% das escolas, as

coordenadoras pedagógicas relataram que o Ensino de Arte é trabalhado de forma integrada, sendo desenvolvidas as quatro linguagens artísticas.

No entanto, o predomínio está nas Artes Plásticas/Visuais. Estes dados também foram destacados nos estudos de Penna (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005) e Hirsh (2007), nos quais os participantes das investigações relataram que, por terem formação nesta área, preferem trabalhar com ela. Nas pesquisas de Macêdo (2005) e Subtil (2009), mesmo tendo uma minoria dos professores com formação em Educação Artística, o trabalho com as Artes Plásticas/Visuais era bem mais significativo que o trabalho com as demais linguagens artísticas. Sebben (2009) também comenta que os sujeitos da sua pesquisa destacaram que as Artes Plásticas/Visuais são a linguagem mais trabalhada na disciplina de Arte.

Refletir acerca dos dados encontrados e a predominância das Artes Plástica/Visuais no espaço da escola básica, na maioria das pesquisas apresentadas, “[...] requer uma compreensão mais abrangente de como se processou historicamente a inserção da área de Arte no campo educacional” (SUBTIL, 2009, p. 188) e, em especial, a Música nestes contextos.

Mediante o exposto na LDB 9.394/96 e nos documentos curriculares (PCN), o Ensino de Arte deve atentar para as quatro linguagens artísticas. Todavia, o real encontrado nas escolas não é esse, pois como vem sendo discutido em todo o estudo, as políticas educacionais elaboradas, tem esbarrado, muitas vezes, nas atuais condições vivenciadas pelas escolas públicas (as quais contam com a falta de recursos físicos e materiais, além de não possuírem profissionais especialistas para atuarem com as quatro linguagens). Dessa maneira, as políticas educacionais, muitas vezes, não apresentam efetividade das suas proposições nos ambientes escolares, sendo que se torna difícil mobilizar a sua organização nestes espaços.

Diante disso, concordo com Penna (2008c), ao ressaltar que,

[...] leis e propostas oficiais não tem o poder de, por si mesmos, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexões e questionamentos, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de práticas [...]. (PENNA, 2008c, p. 156)

Nesse sentido, é necessário o reconhecimento das particularidades dos locais, com relação ao Ensino de Arte e suas linguagens, para que ocorram “[...] a construção de políticas educacionais que respondam principalmente as suas

demandas, [...]” (SEBBEN, 2010, p. 135), a fim de que estas tenham efetivação nos micro-contextos, escolas, salas de aula e práticas educativas, de modo significativo e potencial para o desenvolvimento dos sujeitos escolares.

De acordo com os dados, até o momento, o Ensino de Arte está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria de duas formas: como disciplina específica do currículo nos Anos Finais e articulado as outras áreas do saber nos Anos Iniciais. No entanto, a disciplina continua sendo nomeada de Educação Artística e a formação predominante dos professores também é em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Sendo assim, a linguagem mais trabalhada são as Artes Plásticas/Visuais. Os dados não se diferenciam de outros contextos investigados, nos quais a Música e as outras duas linguagens são pouco exploradas e trabalhadas pelos professores de Artes com formação em Educação Artística.

4.2.2 – A presença/ausência da Música no Ensino Fundamental de Santa Maria/RS

O trabalho com Música na escola de Educação Básica deve ter como perspectiva a ampliação do

[...] universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a Música em suas variadas formas é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a Música na escola dentro de um processo de democratização à Arte e à cultura. (PENNA, 2008a, p. 25)

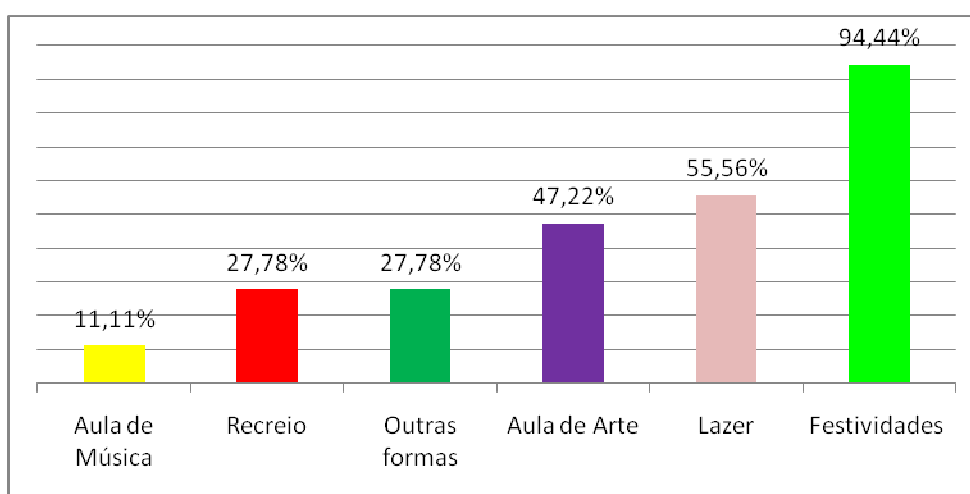
Como pode ser visualizado, na tabela e gráfico 6, a Música faz parte das linguagens artísticas trabalhadas nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria, sendo desenvolvida em 17 (47,22%) escolas.

A seguir, apresento na tabela e gráfico 7, os momentos em que vem sendo desenvolvida a linguagem Música nas escolas, a qual é trabalhada basicamente de duas formas: em atividades curriculares e extracurriculares.

Tabela 7 – Presença da Música na escola

Presença da Música na escola	Quantidade
Festividades	34
Lazer	20
Aula de Arte	17
Recreio	10
Outras formas	10
Aula de Música	4

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 7 – Presença da Música na escola

De acordo com as coordenadoras pedagógicas, pude verificar que a Música é trabalhada no Ensino de Arte em 47,22% das escolas. E, em 11,11% em aulas específicas. Todavia, na maioria das escolas, a Música está presente de modo significativo em atividades extracurriculares: em 94,44% tem Música em festividades, 55,56% nos momentos de lazer e 27,78% no recreio.

Percebo que os dados com relação ao Ensino de Arte, no qual a Música é trabalhada, apresentam-se expressivos no contexto de Santa Maria, considerando os resultados de outras pesquisas realizadas como as de Penna (2002), Del Ben (2005), Hirsh (2007) e Sebben (2009), pois segundo as coordenadoras pedagógicas, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, a Música encontra espaço no Ensino de Arte, atendendo ao que está posto na LDB 9.394/96, no § 2º e nos PCN – Arte, os quais indicam o trabalho do componente curricular Arte com as quatro linguagens artísticas.

Contudo, no contraponto das justificativas das coordenadoras, a Música tem sido desenvolvida, na maior parte das vezes, pelas escolas municipais em atividades extracurriculares. Esta prática tem sido uma realidade constante na maioria das escolas, conforme os resultados de inúmeras pesquisas desenvolvidas.

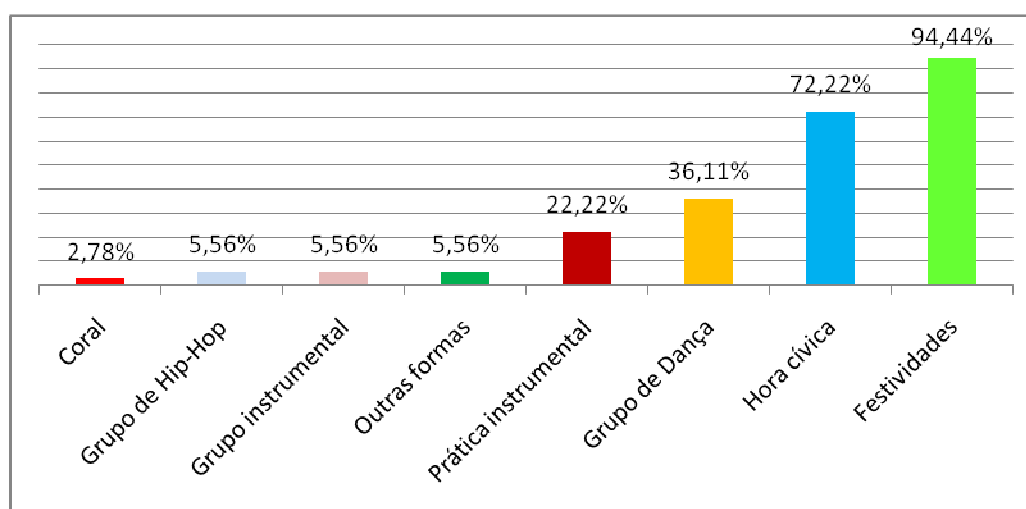
Quando questionadas sobre o tipo de atividades musicais que são desenvolvidas nas escolas, as coordenadoras pedagógicas relataram, em suas justificativas, que ocorrem principalmente atividades de audição nas aulas de Arte, em festividades escolares, na hora do lazer e no recreio, sendo que esta “[...] é provavelmente a mais acessível das atividades musicais, visto permear a vida cotidiana das pessoas” (DEL BEN, 2005, p. 78), que não possuem formação específica na área de Música.

Tabela 8 – Atividades musicais

Atividades musicais	Quantidade
Festividades	34
Hora cívica	26
Grupo de Dança	13
Prática instrumental	8
Grupo instrumental	2
Grupo de Hip-Hop	2
Outras formas	2
Coral	1

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 8 – Atividades musicais



Nesse sentido, verifico que como atividades musicais, as escolas proporcionam aos alunos grupos de dança, grupos, práticas instrumentais (flauta doce, percussão e violão), coral e outras formas (projetos sociais). Já com relação ao grupo de hip-hop, acredito que esta atividade musical seja organizada pelos próprios alunos, visto ser uma manifestação musical muito frequente entre os adolescentes, atualmente. O “[...] *hip hop* é um movimento juvenil que agrega outras linguagens artísticas como as artes plásticas, a dança, o grafite, o *break* e a discotecagem, o DJ” (DAYRELL, 2003, p. 45). Diante disso, considero que as atividades musicais podem ter como *lócus* de sua expressão as festividades, a hora do lazer e recreio, pois se tem um grande número de escolas desenvolvendo a Música nestes momentos. As atividades musicais, destacadas pelas coordenadoras pedagógicas do estudo, demonstram práticas integradas da Música com a Dança.

Conforme Sebben (2009) “[...] a construção histórica da presença da Música na escola e na sociedade é utilizada para fins recreativos e de entretenimento” (SEBBEN, 2009, p. 83). Um dos motivos que leva a este quadro já era evidenciado no início dos anos 2000 por Souza et. al. (2002), ao constatarem que “a Música está praticamente ausente da maioria das grades curriculares no Ensino Fundamental, inviabilizando o seu acesso a todos os alunos de maneira democrática” (SOUZA, 2002, p. 7), de modo que estes acabam não tendo experiências significativas com outros tipos de atividades musicais.

Das 36 escolas pesquisadas 72,22% possuem atividades musicais na Hora Cívica, sublinhando assim o que destacam Souza et. al. (2002) que, “a prática da Hora Cívica pode ser considerada reminiscência do trabalho realizado por Villa-Lobos nos anos 30, quando ele dirigiu a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA e implantou o Canto Orfeônico” (SOUZA, 2002, p. 109) para a exacerbação nacionalista. Porém, a Hora Cívica teve seu início durante a ditadura militar na década de 1960, e permanece até os dias atuais nas escolas como forma de homenagear a pátria.

De modo semelhante, os dados de minha pesquisa apresentam relação com as pesquisas de Souza et. al. (2002), Penna (2002), Del Ben (2005) e Hirsh (2007), as quais destacam que nas escolas investigadas, uma das formas de desenvolvimento das atividades musicais, era no momento da Hora Cívica.

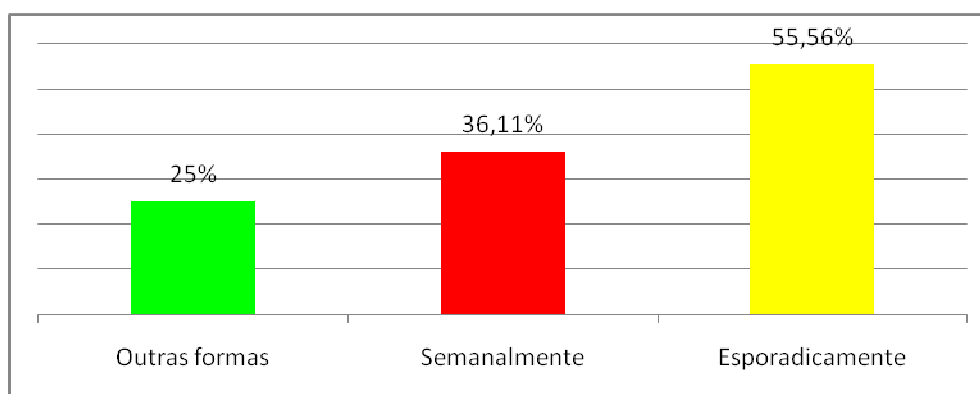
Frente aos dados, noto uma relação entre o tipo de atividades musicais desenvolvidas nas escolas que, em sua maioria, são extracurriculares, com a frequência que são trabalhadas, o que pode ser visualizado na tabela e gráfico 9.

Tabela 9 – Frequência das atividades musicais

Frequência das atividades musicais	Quantidade
Esporadicamente	20
Semanalmente	13
Outras formas	9

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 9 – Frequência das atividades musicais



Dessa forma, compreendo que, por mais que a Música esteja presente nas escolas municipais, as atividades desenvolvidas não apresentam uma sequência temporal, pois como é visto em 55,56% das escolas as atividades musicais são esporádicas, ao passo que em 36,11% estas atividades ocorrem semanalmente. O pequeno percentual de atividades musicais desenvolvidas semanalmente pode estar relacionado com a formação dos professores que trabalham com o Ensino de Arte nas escolas municipais, pois como sinaliza Del Ben (2005) “a formação não específica em Música da maioria dos professores e o fato de atuarem em mais de uma área das artes parece influenciar os tipos de atividades musicais realizadas bem como a frequência das mesmas” (DEL BEN, 2005, p. 78).

Os dados somam-se aos encontrados nas pesquisas de Souza et. al. (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Macêdo (2005), Del Ben (2005), Hirsh (2007), Sebben (2009) e Amaral (2010b), os quais constataram que as atividades musicais estão presentes nas escolas. No entanto, a maioria delas ocorre de maneira

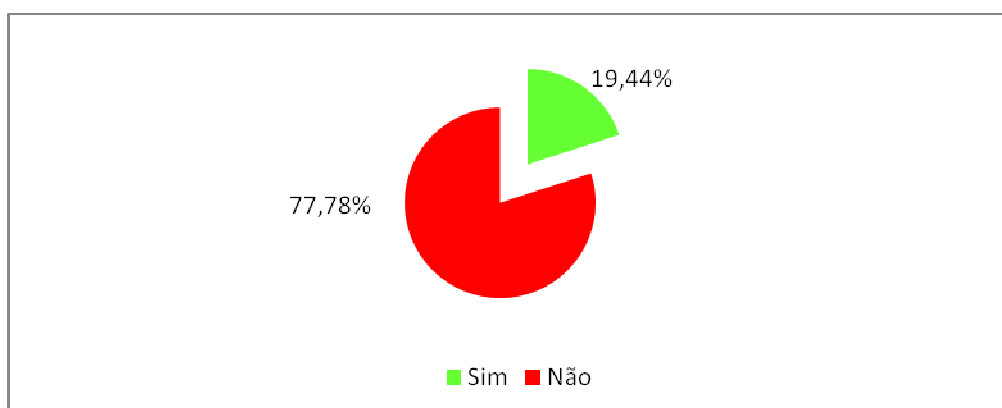
esporádica. Assim, “o grande percentual de atividades extracurriculares, pode ter relação com a frequência com que estas atividades são desenvolvidas” (HIRSH, 2007, p. 51).

Desse modo, uma das possibilidades encontradas por muitas escolas são parcerias estabelecidas entre escolas e projetos sociais de Música, fato este, que não se apresenta significativo na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, conforme os dados da tabela e gráfico 10.

Tabela 10 – Projetos de Música

Projetos de Música	Quantidade
Não	28
Sim	7
Total	36

Gráfico 10 – Projetos de Música



Verifiquei que apenas 19,44% das escolas possuem projetos sociais vinculados à área de Música, sendo que estes são desenvolvidos por professores colaboradores, estagiários do curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM, entidades filantrópicas como a FUNDAE³⁶ e projetos de extensão desenvolvidos pela UFSM, como o Conexões de Saberes³⁷. Alguns desses projetos de Música não

³⁶ A FUNDAE (Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento e o Aperfeiçoamento da Educação e da Cultura) é uma entidade filantrópica e de apoio a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), voltada para a promoção do ser humano integral e do bem-estar e desenvolvimento social através do poder transformador do conhecimento.

³⁷ O projeto Conexões de Saberes foi financiado pelo Governo Federal (MEC – SECAD) e estabeleceu parcerias entre o projeto social Cultura, Cidadania, Inclusão e Arte - CUICA (projeto social não governamental de Música realizado no bairro Camobi). Seis escolas públicas de Ensino Fundamental do bairro Camobi e o Laboratório de Educação Musical – LEM da UFSM. Este projeto

foram computados como aulas de Música pelas coordenadoras pedagógicas, as quais justificam que estes ocorrem de forma esporádica.

As atividades musicais mais frequentes nos projetos sociais tem sido oficinas de percussão, flauta doce e canto coral. Compreendo que, desenvolver projetos como estes, é de suma relevância para os contextos escolares que ainda não possuem atividades musicais sequencias em seus currículos. Os projetos sociais representam uma possibilidade para os alunos terem os primeiros contatos com manifestações musicais e com instrumentos musicais, afim de potencializar a eles um aprendizado musical.

4.2.2.1 – Recursos físicos, materiais e profissionais

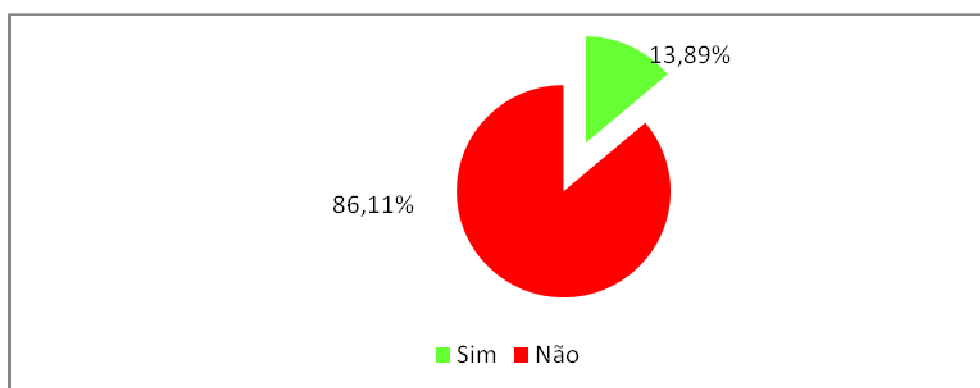
Um dos maiores entraves vivenciados pelas escolas para o desenvolvimento da Música decorre dos recursos físicos, materiais e profissionais que, muitas vezes, não são suficientes para o atendimento da demanda.

Na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria este fato não é diferente, quando se trata de espaços físicos para o desenvolvimento de atividades musicais nas escolas, como mostra a tabela e gráfico 11.

Tabela 11 – Espaço físico

Espaço físico	Quantidade
Não	31
Sim	5
Total	36

possibilitou atender cinco escolas com oficinas de Música variadas e um número aproximado de 300 estudantes.

Gráfico 11 – Espaço físico

Pude constatar que apenas 13,89% das escolas possuem espaços físicos para o trabalho com Música, ao passo que 86,11% não possuem. Este também deve ser um dos fatores que dificulta e limita as atividades musicais sequenciais nas escolas, como ficou evidenciado na tabela e gráfico 8. O que mais chama a atenção, é que apenas 1 (uma) coordenadora pedagógica destacou a sala de aula como espaço físico para o desenvolvimento de atividades musicais, ressaltando que a sala é cedida para as aulas de flauta doce, fato que se diferencia dos resultados encontrados por Hirsh (2007) e Sebben (2009), os quais verificaram que a maioria das atividades musicais eram desenvolvidas na sala de aula.

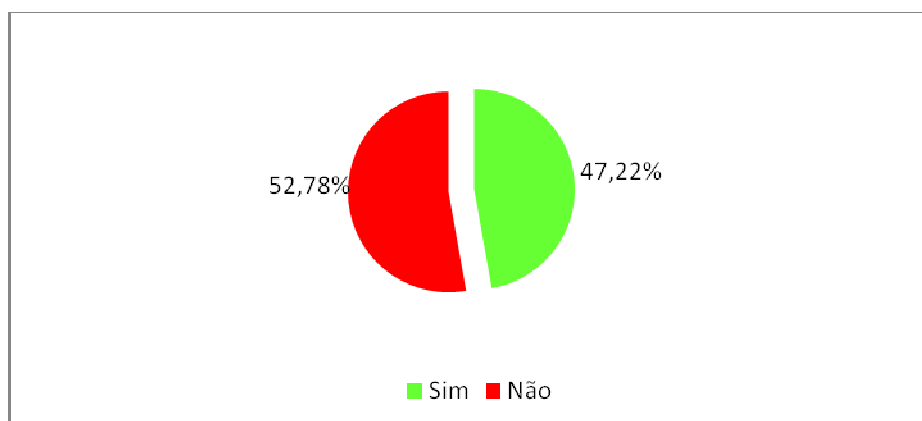
Por que apenas uma coordenadora pedagógica traz a sala de aula como espaço de aulas de Música? Será que as participantes compreendem, que para a realização de atividades musicais, é viável a existência de espaços específicos e instrumentação? Ou será que pensam em um espaço para desviar os “barulhos” que serão ocasionados por estas atividades?

Atualmente, não posso atribuir respostas a estas questões. Entretanto, considero que, historicamente, a área de Música tem estado ausente nas escolas, sendo o seu ensino de difícil acesso para os alunos, sobretudo em escolas públicas, devido à falta de espaço físico, poucos recursos materiais e ausência de profissionais especializados para a área, somado a pouca valorização do Ensino de Arte no contexto escolar, desse modo, inviabilizando o desenvolvimento desta linguagem na escola básica.

Quando questionadas a respeito de espaços comunitários para o desenvolvimento das atividades musicais, as coordenadoras pedagógicas apresentaram respostas mais significativas, de acordo com a tabela e gráfico 12.

Tabela 12 – Espaços comunitários

Espaços comunitários	Quantidade
Não	19
Sim	17
Total	36

Gráfico 12 – Espaços comunitários

Com relação aos dados anteriores, estes se apresentam positivos, pois 47,22% das escolas possuem espaços comunitários para o desenvolvimento da Música no ambiente escolar. Os espaços comunitários são, em sua maioria, conforme indicam as coordenadoras pedagógicas, salões das igrejas e associações de bairros. A escola tem forte influência e representação na comunidade da qual faz parte, sendo que a utilização de espaços comunitários torna-se comum neste caso.

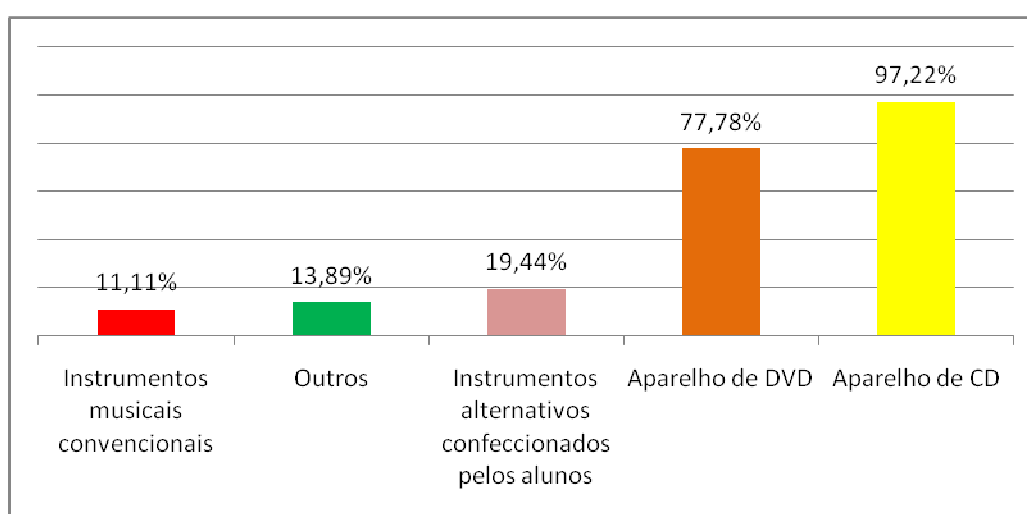
Quanto aos recursos materiais para o desenvolvimento da Música na escola, a maioria das participantes da pesquisa, cita aparelhos de CD e DVD ao contraponto de que poucas escolas possuem instrumentos musicais³⁸ para as aulas de Música, como poder ser visualizado na tabela e gráfico 13.

³⁸ Em reunião realizada no mês de outubro de 2010, quando fomos (eu e a professora Cláudia) apresentar os dados brutos da pesquisa para a SMEd, as responsáveis nos informaram que as escolas receberam muitos instrumentos musicais, através do “Programa Mais Educação” do governo federal. Saliento que os dados da investigação foram coletados no período de maio a agosto.

Tabela 13 – Recursos materiais

Recursos materiais	Quantidade
Aparelho de CD	35
Aparelho de DVD	28
Instrumentos alternativos confeccionados pelos alunos	7
Outros	5
Instrumentos musicais convencionais	4

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 13 – Recursos materiais

Apenas 11,11% das escolas possuem instrumentos musicais, sendo que o maior percentual é de aparelhos de CD e DVD. Percebo que a maior incidência de aparelhos de CD e DVD relaciona-se ao fato de estes possuírem outros fins, além de servirem como instrumentos para a aula de Música. A mesma consideração foi sinalizada por Diniz (2005), ao encontrar também um número significativo destes materiais nas salas de Educação Infantil, durante a realização de sua pesquisa.

Segundo as participantes, em 19,44% das escolas há construção de instrumentos musicais alternativos junto aos alunos. Os instrumentos alternativos são, em sua maioria, tambores e chocalhos que são feitos com materiais recicláveis, dados destacados pelas coordenadoras pedagógicas. Com relação a outros recursos materiais, as participantes destacam a utilização de data show, caixa de som e violões que são trazidos pelos professores das escolas.

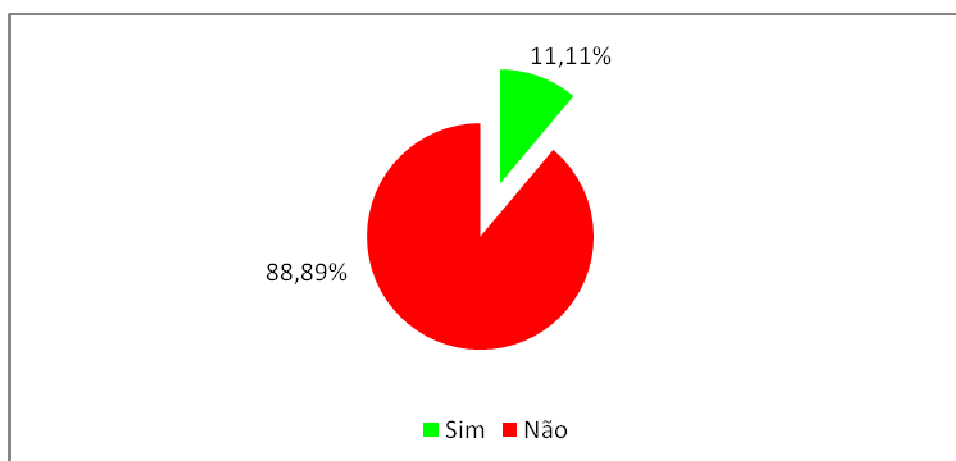
A falta de recursos materiais é encontrada também em outras realidades, através das pesquisas de Souza et. al. (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005), Diniz (2005), Santos (2006), Hirsh (2007) e Furquim (2009a).

Devido aos entraves expostos, apenas 11,11% das escolas têm em seus currículos aulas específicas de Música, conforme demonstrado na tabela e gráfico 14.

Tabela 14 – Aula de Música na escola

Aula de Música	Quantidade
Não	32
Sim	4
Total	36

Gráfico 14 – Aula de Música na escola



O significativo percentual de 88,89% das escolas não terem aulas de Música, certamente está ligado aos poucos recursos físicos e materiais disponíveis e a falta de professores especialistas em Música nos quadros docentes das escolas para o desenvolvimento desta linguagem, como será expresso na tabela e gráfico 15.

Desenvolver um trabalho musical sem ter materiais, espaços físicos disponíveis e formação específica na área, é extremamente complexo e difícil, como relataram as professoras de Artes Plásticas/Visuais e Educação Artística nos estudos de Hirsh (2007) e Amaral (2010b), os quais indicam muitas dificuldades e necessidades para o trabalho com Música. Isso é retratado também na justificativa de uma coordenadora, a qual salienta que: “[...] não existem na rede professores capacitados com licenciatura para as atividades musicais. Nós até tentamos, mas a formação delas não é música” (Q7, 2010, p. 20).

Assim, concordo com Bellochio (2000), quando ela sinaliza, já em meados desta década, que “[...] a situação da Educação Musical se agrava, pois é uma das

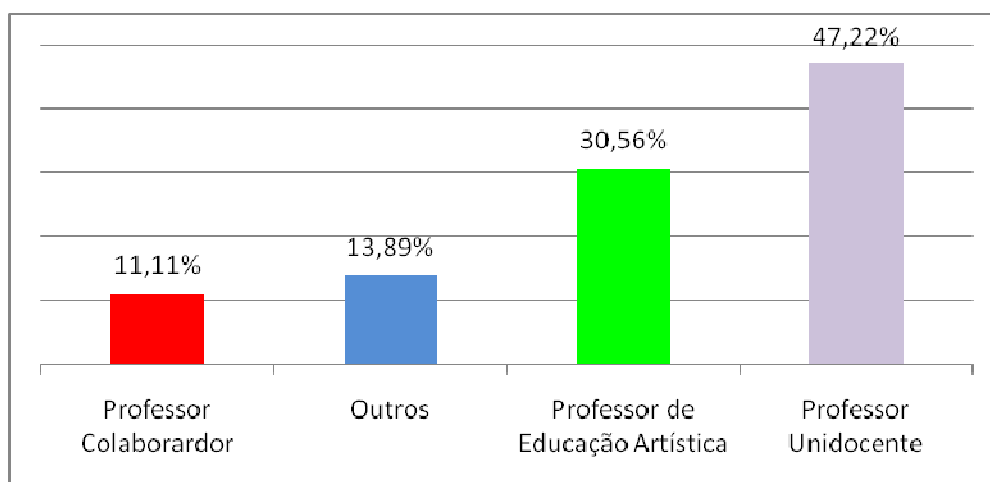
áreas do Ensino de Arte que, historicamente, tem demonstrado maiores problemas pela ausência de condições materiais e pela carência de profissionais habilitados ao ensino” (BELLOCHIO, 2000, p. 99). Situação esta encontrada na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, como pode ser visualizado na tabela e gráfico 15.

Tabela 15 – Professor responsável pelas aulas de Música

Professor responsável pelas aulas de Música	Quantidade
Professor Unidocente	17
Professor de Educação Artística	11
Outros	5
Professor Colaborador	4

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 15 – Professor responsável pelas aulas de Música



Como venho expondo, nos Anos Finais, (30,56%) ainda existe “[...] a concepção de professor e ensino polivalente” (DEL BEN, 2005, p. 76), instituído com a Lei 5.692/71, pois o termo utilizado permanece professor de Educação Artística. Nenhuma escola investigada possui professores de Música. Importante ressaltar que esta alternativa fazia parte do questionário e não obteve resposta.

As atividades musicais, em sua maioria, apresentam-se restritas e esporádicas, pelo fato de os profissionais que ministram tanto o Ensino de Arte quanto as aulas de Música, não terem formação específica na área, sendo que “[...] embora a Educação Artística tenha sido substituída pelo Ensino de Arte nas escolas por meio da Lei 9.394/96, parte dos professores continuam trabalhando em uma

perspectiva polivalente” (HIRSH, 2007, p. 54), devido às possibilidades encontradas nas realidades das escolas de Educação Básica.

Os profissionais que tem desenvolvido muitas vezes as atividades musicais no Ensino Fundamental nas escolas investigadas, são estagiários da UFSM, colaboradores e/ou profissionais que tocam algum instrumento. Esta é [...] uma solução emergencial diante do escasso número de professores especialistas em Música, atuando nas escolas e uma alternativa de potencializar o ensino de Música, [...]” (SOUZA et. al., 2002, p. 20).

Conforme os dados, em 17 (47,22%) escolas os professores unidocentes desenvolvem atividades musicais nos Anos Iniciais, número este que se apresenta expressivo frente aos dados encontrados por Souza et. al. (2002), Santos (2006) e Furquim (2009a), nos quais os professores unidocentes não se sentiam preparados para um trabalho com Música nos Anos Iniciais, devido à falta de formação na área, ausência de recursos físicos e materiais. No entanto, soma-se aos resultados das pesquisas de Del Ben (2005) e Diniz (2005), as quais apresentavam, nos contextos investigados, números significativos de professores unidocentes que trabalhavam com a Música, sendo que no estudo de Diniz (2005) a Música estava presente em 99,19% das escolas de Educação Infantil.

Estes dados são importantes, pois os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, tem reconhecido a área de Música como uma das áreas a ser desenvolvida nos seus contextos de atuação, a fim de atenderem também as orientações postas nos documentos curriculares PCN – Arte e RCNEI – Vol. 3, os quais destacam a Música como uma das áreas do saber que deve ser desenvolvida nestas duas etapas de ensino.

Pesquisas sobre a formação e atuação musical de professores unidocentes têm sido recorrentes, a exemplo de Bellochio (2000), Figueiredo (2003), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Furquim (2009b) e Werle (2010). Estes pesquisadores buscam destacar a importância da formação musical inicial e continuada para os professores que irão atuar em salas de Educação Infantil e Anos Iniciais, para que estes possam dar continuidade ao trabalho do professor especialista em Música, pois não excluem a importância de se ter um profissional da área, atuando nestas etapas da educação, mas sim a organização de um trabalho cooperativo e colaborativo entre ambos, como sublinha Bellochio (2003).

Concordo com Werle (2010), quando sinaliza

A necessidade de um trabalho mais qualificado do professor dos primeiros anos de escolarização que possa somar ao trabalho do especialista, quando este atuar nos primeiros níveis da educação básica. E, no caso de essa não ser a realidade na escola, como há tempos tem acontecido, que o professor de EI e AI possa realizar atividades musicais com conhecimentos e clareza sobre seus propósitos para o desenvolvimento dos alunos. (WERLE, 2010, p. 50)

Entendo que o trabalho do unidocente com Música é de extrema relevância, porém este não é o especialista na área de Música. E sim, em potencializar o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos sociais, afetivos, estéticos, éticos e cognitivos, através das diversas áreas do saber. Assim, o professor unidocente

É o especialista no desenvolvimento de crianças pequenas, isto é, possui conhecimentos pedagógicos para compreender as características específicas das diferentes fases do desenvolvimento humano, o que possibilita promover a aprendizagem dos alunos. (WERLE, 2010, p. 49)

Diante disso, defendo que através dos resultados desta pesquisa, é urgente a abertura de concursos públicos para o cargo de professor de Música, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, haja vista que neste contexto existe na UFSM, há mais de 40 anos, o curso de Licenciatura em Música, o que torna possível o suprimento inicial da demanda municipal.

Concluo que, até o momento, a Música está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria de três maneiras: através do Ensino de Arte (Educação Artística), em aulas específicas de Música e como atividades extracurriculares. Porém, está praticamente ausente das atividades sequenciais no Ensino Fundamental. Estes dados são muito importantes para que, a partir do que já se tem com relação à Música nas escolas, possa-se pensar em ações para potencializar a implementação da Lei 11.769/2008.

4.3 – Lei 11.769/2008

4.3.1 – A Lei 11.769/2008 e seu processo de implementação nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS

A Lei 11.769 foi aprovada no dia 18 de agosto de 2008, alterando o art. 26 da LDB 9.394/96 ao inserir o § 6º que faz referência a obrigatoriedade do ensino de Música em todas as escolas de Educação Básica do Brasil. Contudo, orienta a não

exclusividade do ensino de Música no componente curricular Arte. Esta legislação tem sido discutida em âmbito nacional por pesquisadores da área de Música, educadores musicais e dirigentes escolares em seminários, congressos e encontros, tanto da área de Educação quanto de Música. As discussões com relação à Lei e sua implementação também têm sido muito frequentes em âmbito local, nas universidades, secretarias de Estados, municípios e escolas.

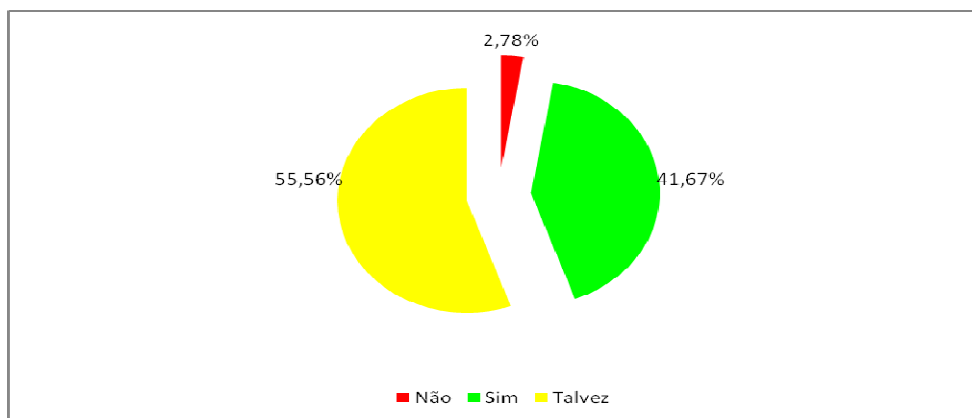
Em Santa Maria, cidade na qual foi realizada esta pesquisa, tem ocorrido movimentos e ações com o objetivo de discutir a implementação do ensino de Música, bem como ações para sua viabilização efetiva. Até o momento, as discussões têm mobilizado, principalmente, a UFSM, Secretaria de Município de Educação e as escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino.

Nos questionários que conduziram a pesquisa, foram incluídas questões específicas acerca da Lei 11.769/08. Ao serem questionadas sobre o processo de implementação da Música nas escolas, a partir da Lei 11.769/2008, 55,56% das coordenadoras pedagógicas responderam que “talvez” esta se efetive nas escolas, 41,67% responderam que “sim” e 2,78% responderam que “não”, como pode ser visualizado na tabela e gráfico 16.

Tabela 16 – Implementação da Lei 11.769/2008

Implementação da Lei 11.769/2008	Quantidade
Talvez	20
Sim	15
Não	1
Total	36

Gráfico 16 – Implementação da Lei 11.769/2008



Dentre as justificativas destacadas pelas 15 participantes que responderam “sim”, noto a predominância de “força legal” para a implementação da Lei 11.769/2008, pois ainda que destaquem o caráter de legalidade em todas as justificativas positivas, as coordenadoras pedagógicas sublinham a falta de recursos físicos, materiais e principalmente profissionais. Contudo, o modo como justificam, deixa subentendido “talvez” a resposta. Dessa maneira, entendo que só marcaram a alternativa afirmativa para não se contraporem à norma legal. Isso pode ser visto abaixo, em complementação escrita à questão:

se é Lei, acredito que sim. (Q3, 2010, p. 17)

se é Lei, já devem ter
pensado que precisarão de recursos
humanos e financeiros
para a compra de materiais. (Q9, 2010, p. 17)

Uma das justificativas chama muita atenção, pois se comenta que as Leis no Brasil, na maior parte das vezes, não são levadas a sério:

Embora as leis não sejam respeitadas no Brasil,
sobretudo quando envolve a educação, penso que,
a mobilização de profissionais
interessados diretamente na implementação,
poderá fazer com que aconteça. (Q27, 2010, p. 19)

Compreendo a partir desta colocação que, muitas vezes, por mais que sejam formuladas e pensadas as políticas educacionais para a escola pela sociedade civil, estas ainda dependem da “mobilização” dos professores, pois estes, “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e (re)interpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006a, p. 53).

Desse modo, refletir acerca do que tem sido formulado enquanto política educacional é uma tarefa dos profissionais da educação e o modo como irão organizar os processos de implementação de tais políticas, passa pela organização de ações micro, ou seja, nos seus contextos de atuação.

Saliento ainda que a política educacional precisa ser pensada pela escola, pois os profissionais que nela estão inseridos podem resistir ou modificar a política posta, porque é no momento em que a política é implementada que aparecem suas

reações e redefinições nos micro-contextos, como é proposto pela análise da abordagem do ciclo de políticas, conforme os estudos de Mainardes (2006a) e outros.

Assim, ações locais de inserção e discussão da Lei 11.769/2008 são necessárias, para que possam ser organizadas possibilidades reais de efetivação e comprometimento de todos os profissionais que se encontram nas escolas. Dessa maneira, as proposições legais são, por vezes, redefinidas de acordo com o que é viável em cada contexto.

Desse modo, como retrata Penna (2008c)

[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como os [educadores musicais irão atuar] concretamente no cotidiano escolar e diante das instâncias educacionais. Este é o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los. (PENNA, 2008c, p. 63)

Quanto ao percentual de 55,56% das participantes que responderam “talvez”, as justificativas foram unânimes em relação à falta de recursos profissionais, materiais e físicos nas escolas, as quais relataram que

Depende da mantenedora Prefeitura Municipal – SMEd fornecer e manter os profissionais, materiais e infra-estrutura para o desenvolvimento da música na escola. (Q5, 2010, p.17)

A escola necessita dos profissionais, recursos materiais e espaços físicos. (Q17, 2010, p. 18)

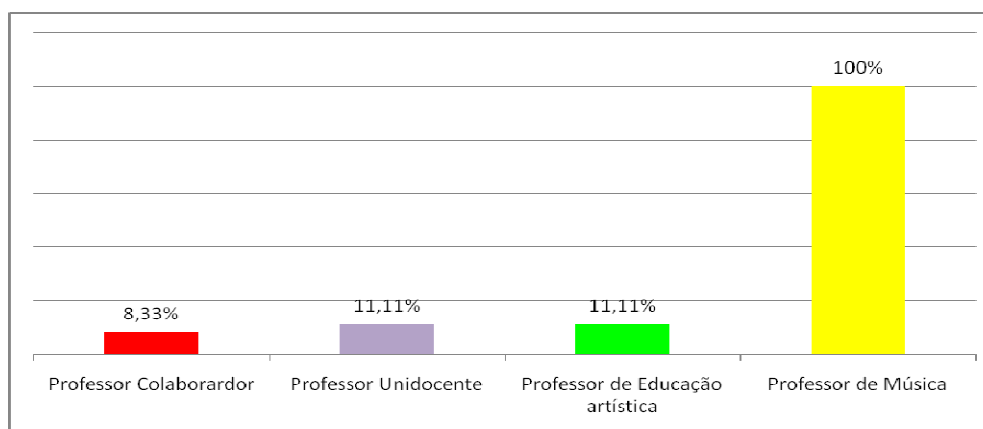
Para se efetivar como grade curricular será necessário o Município contratar professores habilitados para isso [...]. (Q26, 2010, p. 19)

Um dado significativo que as participantes destacaram foi que a Música, enquanto área do conhecimento, tem conteúdos próprios, necessitando assim, de professores especializados na área. De acordo com todas as coordenadoras pedagógicas (100%), o profissional que deve trabalhar com a Música é o especialista na área, ou seja, o licenciado em Música.

Tabela 17 – Responsável por ministrar os conteúdos musicais

Responsável por ministrar os conteúdos musicais	Quantidade
Professor de Música	36
Professor Unidocente	4
Professor de Educação artística	4
Professor Colaborador	3

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%

Gráfico 17 – Responsável por ministrar os conteúdos musicais

As justificativas das participantes em torno da necessidade de ser o professor especialista em Música o responsável por atuar nesta especificidade do ensino, somam-se ao conhecimento da área de trabalho que este profissional tem, maior domínio de conteúdos e variados modos de potencializar o desenvolvimento da Música para os alunos, entre outras.

Destaco abaixo, algumas colocações das coordenadoras pedagógicas frente suas percepções com relação ao trabalho do professor de Música na escola:

Assim como é o professor de português que ministra tal disciplina, tal deve ser com a música. (Q4, 2010, p. 27)

Para trabalhar com instrumentos, não só escutando músicas e cantando. (Q9, 2010, p. 27)

O professor de um conteúdo específico deve ser habilitado para fazer um bom trabalho. (Q26, 2010, p. 28)

Entendo que, pelo fato de poucas participantes terem formação musical como ficou evidenciado nos dados da tabela e gráfico 3, estas compreendem que é necessário alguém com formação musical para trabalhar esta área, pois como fica exposto no segundo relato, a Música transcende atividades de audição e de canto, sendo que estas duas atividades musicais são as mais trabalhadas nas escolas, quando os profissionais possuíam pouca formação musical e pedagógico-musical, como foi verificado também nos estudos de Del Ben (2005) e Diniz (2005).

Proporcionar aos alunos das escolas básicas outras possibilidades de contato com a Música é uma tarefa do profissional especialista em Música, formado em curso de licenciatura, pois ter licenciatura para atuação no contexto escolar é uma exigência legal expressa no art. 62 da LDB 9.394/96, sendo que este indica que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Diante disso, Del Ben (2009) destaca que “a exigência da licenciatura [...] reflete na preocupação com a profissionalização da docência e com a formação adequada daqueles que irão atuar num contexto específico, as escolas de Educação Básica” (DEL BEN, 2009, p. 113). Entretanto, ter formação específica na área de atuação, não está posto na LDB 9.394/96, art. 62. Assim, foi vetado da Lei 11.769/2008, na hora da sanção presidencial, o inciso II que definia que “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 2006)³⁹. Contudo, como é relatado na primeira justificativa, o professor que ministra uma disciplina ou conteúdo precisa ter conhecimentos específicos na área que irá atuar, como já ocorre com as demais disciplinas do currículo escolar. Desse

³⁹ Razões do veto: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos”. (MSC 622/08-PE. DOU 19 08 OPÁG 03 COL 01)

modo, defendo que o responsável pelos conteúdos musicais nas escolas de Educação Básica seja o professor licenciado em Música.

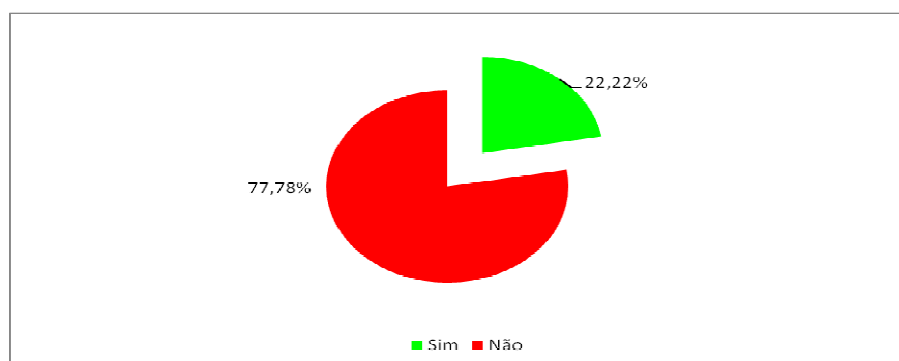
Atualmente, a Rede Municipal de Santa Maria ainda não possui professores de Música. Dessa forma, para que a Lei seja viabilizada nas escolas municipais já no ano de 2011, prazo final de implementação, estas terão que organizar estratégias, dentre elas, infiro a formação musical inicial e/ou continuada dos profissionais que ministram o Ensino de Arte (Educação Artística) nos Anos Finais, no caso de Santa Maria os formados em Educação Artística e para professores unidocentes nos Anos Iniciais. No entanto, estes assumirão o ensino de Música até que a Rede possa se organizar e abrir concursos para professores especialistas na área. Esta é uma alternativa emergencial e não de substituição.

Quando questionadas acerca da possibilidade de implementar a Lei 11.769/2008, nas condições atuais em que as escolas se encontram, a grande maioria das participantes destacou que não possui esta possibilidade imediata, conforme dados da tabela e gráfico 18.

Tabela 18 – Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola

Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola	Quantidade
Não	28
Sim	8
Total	36

Gráfico 18 – Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola



De acordo com os dados, 77,78% das participantes relatam que as escolas não têm condições de implementação imediata da Lei 11.769/2008 por falta de recursos profissionais, físicos e materiais, como fica sublinhado nas justificativas abaixo:

Falta de formação aos docentes,
falta de materiais e local apropriado
e falta de recursos financeiros. (Q9, 2010, 20)

Porque não temos espaço físico,
nem recursos humanos. Estamos sobrecarregados de trabalho,
de “problemas” sem solução e,
cada vez mais, burocratizados. (Q25, 2010, p. 21)

A partir do que foi destacado acima, noto que, novamente as escolas esbarram nas condições reais que as escolas estão enfrentando, com problemas de várias ordens e tendo que, na maior parte das vezes, deixar de lado questões tão importantes quanto as que estão enfrentando. Percebo um grande impasse neste dado, pois não há possibilidades reais de implementação da Lei 11.769, como indicam as participantes da pesquisa. Desse modo, entendo que nas escolas municipais de Santa Maria existe a necessidade de reorganizar os tempos e os espaços para que a Rede Municipal de Ensino possa articular a implementação da Lei 11.769/2008, através de discussões nas escolas e ações concretas da SMEd e das próprias escolas para a viabilização de recursos materiais e profissionais de imediato.

Um percentual de 22,22% das participantes respondeu que as escolas teriam condições imediatas para a implementação. Ressaltam os mesmos problemas acima postos, no entanto, acreditam em parceiras com a UFSM e com projetos sociais. A esse respeito, destaco uma expressão:

Desde que seja para o bem dos alunos dá-se um jeito
Gostaríamos muito que tivesse música na escola.
Porque há interesse e entendimentos da importância do
ensino de música aos alunos. (Q27, 2010, p. 21)

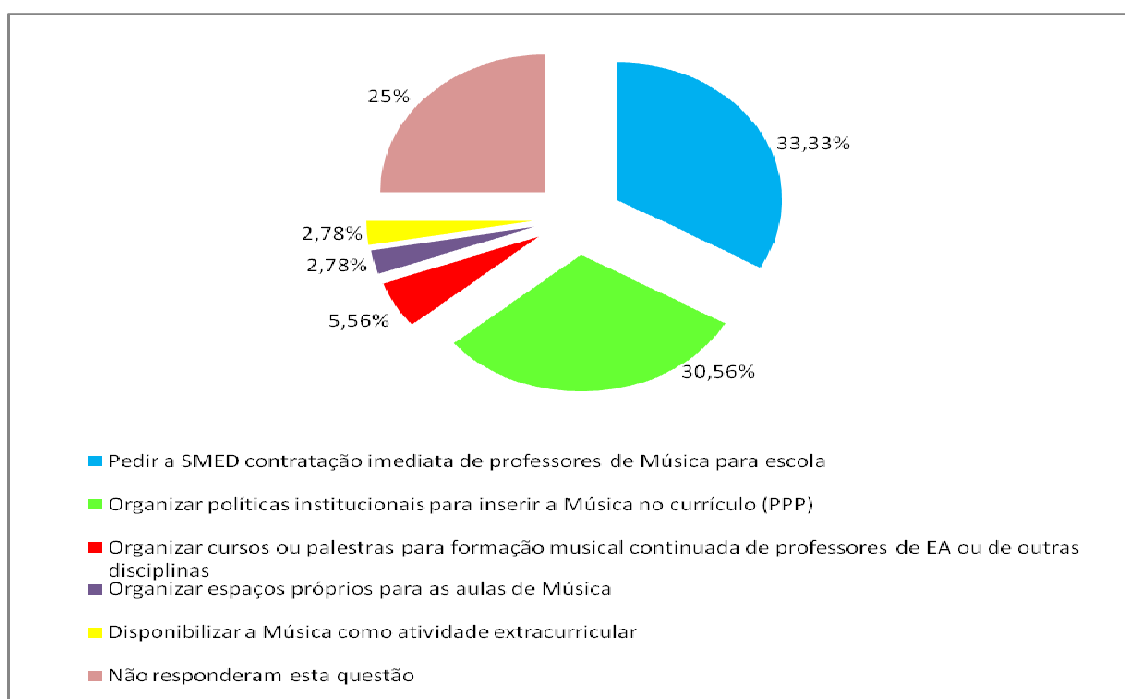
Através desta justificativa, noto que, nesta escola, os alunos têm grande importância para a estruturação do trabalho pedagógico. Por certo, a escola deve enfrentar problemas de várias ordens, assim como as demais, mas busca ter um posicionamento positivo frente ao que acredita ser relevante e possível para melhorar a formação básica de seus alunos. Por que na maioria das escolas não há possibilidades e em outras há? Será que existem diferenças estruturais ou conjunturais? Nesse momento, torna-se visível que, no contexto da prática, são os profissionais das escolas que recriam e reorganizam as políticas educacionais elaboradas, de acordo com suas realidades específicas.

Após identificar as dificuldades encontradas nas escolas municipais, para que o ensino de Música faça parte das práticas escolares sequenciais, foi questionado sobre as primeiras ações que precisam ser mobilizadas pela Rede Municipal de Ensino e pelas escolas. Nesta questão, as participantes deveriam marcar em ordem de prioridade, de um a seis, as ações que acreditam ser mais importantes no momento, para que a Música faça parte das práticas escolares.

Tabela 19 – Ações institucionais para implementação da Lei 11.769/2008

Ações	Quantidade
Pedir a SMED contratação imediata de professores de Música para escola	12
Organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (PPP)	11
Organizar cursos ou palestras para formação musical continuada de professores de EA ou de outras disciplinas	2
Organizar espaços próprios para as aulas de Música	1
Disponibilizar a Música como atividade extracurricular	1
Não responderam esta questão	9
Total	36

Gráfico 19 – Ações institucionais para implementação da Lei 11.769/2008



A primeira ação, de acordo com as participantes, é a contratação imediata de professores de Música pela SMEd (33,33%). A segunda é organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (PPP) (30,56%). A terceira é a organização de cursos e/ou palestras para a formação musical continuada de

professores de Educação Artística ou outras disciplinas (5,56%). A quarta decorre da organização de espaços próprios para a aula de Música (2,78%). E a quinta é disponibilizar a Música como atividade extracurricular (2,78%). Não responderam esta questão 25%, que representa 9 (nove) coordenadoras pedagógicas⁴⁰. Através da interpretação que fiz das justificativas das coordenadoras, acredito que esta questão apresentou um número expressivo de ausência de respostas, pelo fato de não se contraporem à SMEd, como fica evidenciado abaixo:

A partir do “Programa mais Educação”⁴¹
teremos possibilidades reais. (Q17, 2010, p. 24)

Aguardar que a SMEd providencie as
adequações necessárias. (Q20, 2010, p. 25)

A escola aguarda a mantenedora, uma vez que não temos
nem agente administrativo. (Q24, 2010, p. 25)

As justificativas das participantes que não responderam a questão levam à compreensão do não comprometimento com o assunto, pois destacam que vão esperar as ações de fora do contexto escolar, ou seja, da mantenedora inicialmente e, depois irão buscar outras alternativas. Entendo que, como representantes das escolas públicas, as participantes não têm o poder de dizer o que irá acontecer, pois precisam esperar verbas e indicações dos órgãos de fomento. Porém, a partir das justificativas, noto que, elas estão tentando “jogar” a responsabilidade para outras instâncias, ao invés de lutar por possibilidades reais para a inserção do ensino de Música na escola.

Pude verificar que uma das grandes preocupações das participantes decorre novamente da contratação de professores especialistas em Música, sendo que esta é caracterizada como primeira ação a ser viabilizada pela SMEd, para que a Lei 11.769/2008 possa ser implementada nas escolas.

⁴⁰ A opção comprar instrumentos musicais não recebeu nenhuma marcação.

⁴¹ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica”.

Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>

Acesso em fevereiro de 2011.

A organização de políticas educacionais institucionais, segunda ação proposta pelas coordenadoras pedagógicas, é uma possibilidade interessante, pois as escolas, a partir da Lei 11.769/2008, poderão organizar-se para o ensino de Música, a fim de viabilizar tempos e os espaços para a Educação Musical dos alunos. Importante lembrar que juntos, município e escolas, possuem autonomia para a elaboração de políticas institucionais, conforme o que é expresso na LDB 9.394/96, art. 11 e 12.

A terceira ação proposta refere-se à organização de cursos e/ou palestras para a formação musical continuada de professores de Educação Artística ou outras disciplinas. Conforme o exposto na apresentação e discussão dos resultados até o momento, esta é a opção que se apresenta mais possível atualmente, pois 88,89% das escolas investigadas possuem professores de Educação Artística.

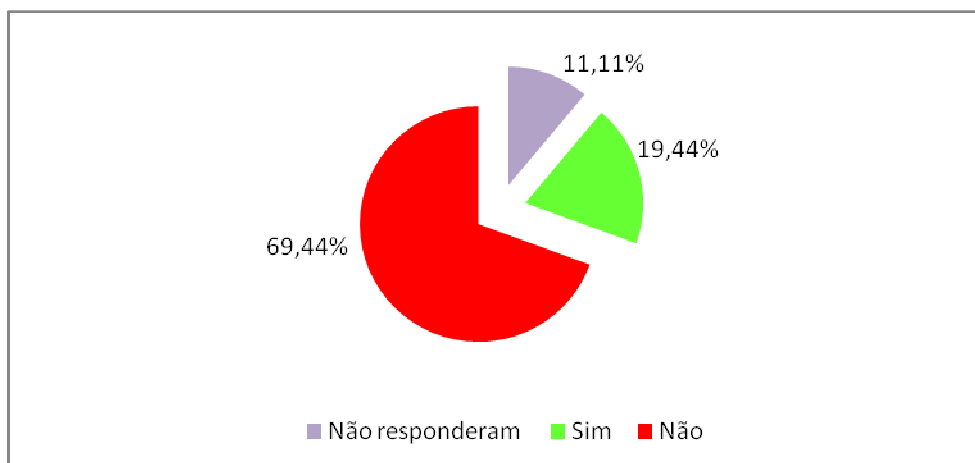
Porém não se sabe se estes profissionais estão dispostos a enfrentar este desafio, porque trabalhar com uma área do conhecimento sem ter formação ou uma pequena formação se torna complexo e difícil, como apontado por Amaral (2010b).

Chama muito a atenção, a última ação elencada, pois demonstra que as escolas, em sua maioria, não querem a Música como atividade extracurricular, mas sim como uma prática sequencial, a qual faça parte dos tempos e espaços curriculares e que possa desenvolver, junto aos alunos, conhecimentos musicais significativos. E, para que isso seja possível, as outras ações precisam ser viabilizadas de fato. Assim, a Música e a Educação Musical poderão fazer parte efetivamente das práticas educativas das escolas municipais de Santa Maria/RS.

Entretanto, como salientam 69,44% das coordenadoras pedagógicas, a Rede Municipal de Ensino não está buscando alternativas para a implementação da Lei 11.769/2008 junto às escolas municipais, como é demonstrado na tabela e gráfico 20.

Tabela 20 – Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008

Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008	Quantidade
Não	25
Sim	7
Não responderam	4
Total	36

Gráfico 20 – Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008

Dentre as justificativas das participantes que responderam não, estas destacam inúmeros motivos:

Por que não foi feita nenhuma clarificação sobre a lei com as equipes diretivas. (Q4, 2010, p. 29)

Por enquanto só foi passado a lei e a obrigatoriedade de inserir a música em nosso currículo. (Q8, 2010, p. 29)

Não temos conhecimento de ações com este objetivo. (Q29, 2010, p. 30)

Nesse sentido, resalto que ocorreu uma reunião realizada pela SMEd, no mês de outubro de 2009, na qual o FAPEM teve espaço para tratar das questões acerca da Lei com os diretores e coordenadores/supervisores educacional, possibilitando, inicialmente, as discussões com a SMEd e escolas sobre a mesma. Como as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa relatam não ter conhecimento de ações neste sentido? Se foram elas que participaram dos primeiros encaminhamentos referentes à Lei? Ou será que as pessoas delegadas a virem nas reuniões não estão sendo ouvidas em seu retorno para a escola? Penso que as justificativas tendem a culpabilizar outra instância, que neste caso é a SMEd, ou seja, a mantenedora, porém isso é um dado que se demonstra incoerente com a situação e as mobilizações que têm ocorrido na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Também, em 16 de novembro de 2010 foi realizada, através do FAPEM e apoio da SMEd, uma reunião, pela manhã, com professores de Educação Artística da Rede Municipal e, à tarde, com professores de Educação Infantil e Anos Iniciais,

a qual possibilitou o conhecimento da Lei e esclarecimentos. Ainda, foi discutido sobre a situação das escolas com relação à Música e seu ensino. Nesse momento, ficou visível que os professores de Educação Artística, em sua maioria, habilitados em Artes Plásticas, não querem trabalhar com o ensino de Música em suas práticas, devido à precária ou falta de formação musical e pedagógico-musical. Desse modo, as escolas municipais tiveram oportunidades para esclarecer as dúvidas e discutir algumas possibilidades para o ensino de Música que a Lei 11.769 apresenta.

No que tange às possibilidades reais da Rede Municipal de Ensino potencializar as ações propostas pelas escolas, considero que o município através do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com Bordignon (2009) pode

[...] definir a organização formal, legal do conjunto das ações educacionais do município. A instituição do sistema por lei municipal explicita e afirma o espaço da autonomia do município e as responsabilidades educacionais próprias. Através do sistema o município formaliza e afirma a sua autonomia conferida pela Constituição Federal e pela LDB e fica dotado de liberdade para definir suas próprias normas, nos limites da Lei federal. (BORDIGNON, 2009, p. 38)

Assim, o município possui autonomia para elaborar e normalizar políticas educacionais locais e ações frente às escolas municipais, quando articuladas às políticas educacionais nacionais, como fica expresso tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB 9.394/96, afim de desenvolver a formação básica do cidadão, objetivo este da Educação Básica nacional.

Contudo, considero que através dos dados obtidos, que o legal/ideal muitas vezes não tem efetividade no âmbito escolar, por que esbarra nas condições reais, as quais estão sendo vivenciadas pelas escolas básicas (SEBBEN, 2009). E como modificar este quadro?

O que tem sido defendido desde o início nesta pesquisa, são articulações entre macro-contexto, no qual são pensadas e organizadas as políticas em educação, com os micro-contextos: as escolas, salas de aula. Nesse caso a SMEd, em conjunto com as escolas, tem a possibilidade de articular ações, para que juntas, possam viabilizar e potencializar políticas para o ensino de Música nas escolas de Ensino Fundamental da Educação Básica em Santa Maria.

Entendo que quando se fala em políticas educacionais, parte-se “[...] sempre do princípio de que os sistemas de ensino público, isto é, organizados, controlados e financiados pelo Estado, são o padrão com o qual todos os outros são contrastados” (AMARAL, 2010a, p. 42). Assim, se nas instituições públicas, em especial as

municipais (Santa Maria), ocorrerem estas modificações para a implementação do ensino de Música, poderá se ter, mais a diante, a superação entre os conflitos e embates gerados pela falta de ligação entre real e legal (SEBBEN, 2009) nas escolas básicas do Brasil.

Por fim, destaco que em Santa Maria já se tem ações e possibilidades viáveis para a discussão e mobilização do ensino de Música nas escolas. Neste momento, acredito ser necessário que a SMEd dialogue mais proximamente com as escolas, discutindo ações para que a Música venha a fazer parte das práticas educativas sequenciais das escolas municipais de Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES

Na pesquisa investiguei a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica. Para tanto, busquei verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria; mapeei as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação à Música e identifiquei ações institucionais que as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08.

O Ensino de Arte está instituído na LDB 9.394/96 e em outros documentos legais, tendo como foco abordar e propor o desenvolvimento das linguagens artísticas, indicadas nos PCN: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no contexto da Educação Básica. No entanto, muitas vezes, o trabalho com as quatro linguagens artísticas não tem ocorrido na prática escolar, pois neste contexto “[...] é onde a política é sujeita a interpretações e recriações é onde ela produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2007, p. 30). É neste momento que os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais pessoas que fazem parte da escola, influenciam as políticas educacionais, fazendo com que estas sofram modificações durante o processo de implementação nos contextos específicos, pois estes profissionais vivenciam a “política em ação”.

Sobremaneira,

[...] as políticas educacionais produzem efeitos, condicionando o rumo da organização escolar, e indica o peso dessa variável nas construções temporais da escola. No entanto, a escola, entendida como instituição muito mais versátil do que o mero reflexo das determinações e ações políticas, constroi seus próprios valores e concepções, capazes de conservar lógicas de longas datas, de impulsionar ações políticas, de transgredir normas legais e sociais, de inovar em face das condições estruturais e conceituais vigentes. (PARENTE, 2010, p. 153)

As mudanças e adaptações a que são submetidas as proposições legais, nos contextos escolares, têm sido recorrentes, devido às inúmeras adequações que a escola básica tem sofrido nas últimas décadas. Desse modo, recriar e transformar as

políticas educacionais, em possibilidades reais e não apenas legais e ideais, é uma necessidade nos contextos de ação.

A partir dos resultados encontrados verifiquei que, nas escolas municipais investigadas, o Ensino de Arte é trabalhado como disciplina específica do currículo nos Anos Finais (91,67%) e articulado às outras áreas do conhecimento nos Anos Iniciais (50%). Nos Anos Finais, a disciplina ainda é ministrada por professores com formação em Educação Artística (88,89%) e, nos Anos Iniciais, por professores unidocentes (50%), os quais são os responsáveis pelo trabalho com todas as áreas do saber na Educação Infantil e Anos Iniciais. Contudo, destaco que a partir 1996, a disciplina de Educação Artística, deveria ter sido substituída por Ensino de Arte, o que no contexto investigado ainda não ocorreu, confirmando assim, as adaptações feitas nos contextos escolares, devido às situações reais.

Mediante o exposto, nas escolas investigadas, a linguagem artística mais trabalhada na aula de Arte são as Artes Plásticas/Visuais, sendo desenvolvida em 94,44% das escolas. Associo esta informação ao fato de ter, nas escolas municipais, professores formados em Educação Artística (88,89%) e professores formados em Artes Visuais (11,11%), sendo que por ter formação e habilitação nesta área, torna-se mais fácil o trabalho com ela. Já a Dança é desenvolvida em 47,22% das escolas e o Teatro em 44,44%. Ressalta-se que não existem professores de Dança concursados no município, no entanto, provavelmente devido a outras práticas que a envolvem como, por exemplo, o trabalho tradicionalista gaúcho que envolve danças, esta área acaba acontecendo nas escolas.

A Música é abordada no Ensino de Arte (Educação Artística) em 47,22% das escolas investigadas, conforme os dados levantados. Todavia, o modo como essa linguagem está sendo desenvolvida caracteriza-se, principalmente, por atividades de canto e audição. Ainda que cantar e ouvir/apreciar sejam partes da educação musical, não se constituem nas únicas propostas possíveis de se trabalhar Música na escola. A educação musical na escola deve ampliar o conhecimento e aprendizado musical dos alunos, proporcionando a estes sujeitos múltiplos contatos com a linguagem Música.

Além do já exposto na pesquisa, a Música vem sendo trabalhada nas escolas municipais de Santa Maria, na maioria das vezes, como atividade extracurricular em festividades, hora do lazer e recreio. Desse modo, configura-se, muitas vezes, na forma de expressões artísticas em grupos de dança, grupos de *hip-hop* e outros. Em

11,11% das escolas, a Música é trabalhada como disciplina específica do currículo, na qual são desenvolvidas principalmente práticas instrumentais. Segundo os dados, a maioria das atividades musicais que são desenvolvidas nas escolas estão articuladas com a Dança, isso fica evidenciado nos dados da tabela e gráfico 8.

O quadro mais preocupante refere-se aos recursos profissionais pois, em todas as escolas (100%), constatei que não existe professor especialista em Música. Ainda, os profissionais que têm trabalhado com o Ensino de Arte (Educação Artística) e de Música, nas escolas municipais investigadas, têm sido os formados em Educação Artística e em Artes Visuais, sendo complexo e difícil o trabalho com a Música nas escolas, em vista de sua precária formação musical.

Nesse sentido, considero que a Rede Municipal de Santa Maria precisa, com urgência, adequar-se às exigências legais postas na LDB 9.394/96, modificando a nomenclatura da disciplina que ainda é denominada de Educação Artística, nas escolas investigadas. Apesar de ser uma solução emergencial, sugiro que, diante desta realidade, sejam organizados em conjunto com a UFSM e outras instituições, cursos de formação continuada para os professores formados em Educação Artística que atuam com o Ensino de Arte (Educação Artística).

Sabe-se que a Música tem estado ausente na maioria das práticas educativas sequenciais das escolas de Educação Básica e os motivos são diversos. Dentre eles, destaco a amplitude e ambiguidade encontradas nas legislações para o Ensino de Arte como um dos principais motivos para a ausência da Música nestas práticas.

Desse modo, com a aprovação da Lei 11.769/08, espero que o quadro de escassez de práticas escolares efetivas e sequenciais com relação à Música venha a ser modificado. Porém, para que ocorra esta transformação é necessário o conhecimento da Lei por parte dos profissionais que se encontram nas escolas, através de discussões nos contextos específicos e, ainda, a organização de ações locais, seja pelas escolas ou pela Rede de Ensino para a superação inicial dos desafios que estão sendo postos.

Com relação às ações, foi proposto no questionário que as coordenadoras elencassem, em ordem de prioridade, ações para a implementação da Lei 11.769/08 na Rede Municipal de Ensino. A primeira ação apontada é pela contratação imediata de um professor especialista em Música (33,33%), pois, como visto, as escolas municipais de Santa Maria não possuem, em seus quadros docentes, especialistas em Música. Outra ação que obteve percentual expressivo foi a elaboração de

políticas locais para a inserção da Música no Projeto Político Pedagógico das escolas (30,56%), fato este que representa o interesse das coordenadoras pedagógicas das escolas por práticas musicais sequenciais nos currículos escolares.

Entendo que a potencialização das ações propostas pelas coordenadoras são importantes para a implementação do ensino de Música nas escolas municipais. A Rede Municipal de Ensino precisa organizar-se para fazer com que sejam possíveis essas ações, articulando, junto à gestão pública, recursos financeiros, materiais e pessoais para a implementação da Lei 11.769/08. A partir da referida Lei, acredito que seja viável a criação do cargo de professor de Música para as escolas municipais. Todavia, para suprir a demanda inicial, o município poderá dispor de contratos emergenciais para que os licenciados em Música, já em 2011, possam estar atuando nas escolas municipais de Santa Maria.

Diante disso, compreendo que as políticas educacionais deveriam ser elaboradas para suprir os problemas estruturais das escolas, pois como foi destacado, a política em sentido estrito deve servir para “regular”, organizar as diferenças. No entanto, como as proposições legais para a educação são formuladas geralmente fora do contexto escolar, essas, na maioria das vezes, não vão ao encontro das necessidades reais as quais estão vivenciando as escolas de Educação Básica.

Contudo, considero que a Lei 11.769/2008 é uma política educacional que, sobremaneira irá possibilitar espaços para inserção da Música nas escolas de Educação Básica do Brasil. Entretanto, embora a lei tenha sido elaborada pela sociedade civil, essa legislação não foi pensada e discutida com os profissionais das escolas. Dessa forma, sua implementação estará sujeita a inúmeras interpretações e modificações nas práticas educativas, devido à falta de articulação entre as proposições legais e os profissionais da educação.

A revisão de literatura da pesquisa trouxe subsídios importantes para a compreensão do processo que é mobilizado para a constituição e elaboração de políticas educacionais, sendo que pude visualizar que as políticas educacionais elaboradas não sofrem apenas a influência do Estado e do governo local, mas também que estas podem ser resultados de alianças internacionais. Acredito que foi de suma relevância o conhecimento dos contextos políticos e sociais nos quais foram elaboradas as Leis: Lei 5.692/71 e a LDB 9.394/96 para compreender que,

mesmo tendo perspectivas diferenciadas e épocas distintas, ambas as leis não conseguiram inserir de modo significativo a linguagem Música, como atividade sequencial dos currículos escolares.

Destaco ainda, que o referencial teórico-analítico da abordagem do ciclo de políticas possibilitou-me a abertura e o conhecimento dos processos que são, muitas vezes, obscuros e de difícil compreensão com relação às políticas em educação, principalmente o contexto da influência e da prática, onde são implementadas as políticas elaboradas.

Durante a coleta dos dados, por várias vezes, questionei-me sobre este processo e movimento que a pesquisa em educação causa no pesquisador e nos contextos investigados, pois com tantas coisas para resolver e fazer dentro das escolas e com o escasso tempo das coordenadoras pedagógicas que chegam a ter três turnos de trabalho, bem como as poucas verbas para educação, será que as coordenadoras queriam estar discutindo sobre a possibilidade de implementação de mais uma Lei? Ou pensando na possibilidade de ter o ensino de Música na escola? Para que servem as pesquisas que realizamos? E que importância social elas têm? Não sei há resposta, mas sei que a pesquisa educacional precisa ser pensada e repensada para que efetivamente traga e faça a diferença na e para a escola básica.

Frente aos resultados obtidos, concluo até o momento, que a Música está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental. No entanto, está ausente das práticas educativas efetivas e sequenciais e isso vem ocorrendo durante muito tempo e em várias realidades. Diante disso, considero que é urgente a organização de recursos materiais, físicos e profissionais pela Rede Municipal de Ensino para que se possa, de fato e de direito, ter o ensino de Música nas escolas básicas em Santa Maria, a partir da Lei 11.768/2008.

Com a realização deste estudo não pretendo esgotar as possibilidades de discussão das políticas educacionais com relação ao Ensino de Arte e, principalmente, sobre a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas municipais de Santa Maria, mas sim abrir espaços para mais estudos após a Lei ser implementada. Como sugestões de temas futuros para pesquisa, entendo como necessário: (a) a realização de uma pesquisa semelhante a esta, com o foco voltado às instituições municipais de Educação Infantil, para se ter um conhecimento mais abrangente da realidade musical também nesta etapa de ensino, tendo como sujeito os professores unidocentes; (b) pesquisar onde trabalham os licenciados em Música formados há

mais de 40 anos pela UFSM; (c) o que os professores de Educação Artística vem trabalhando em suas aulas e quais limitações encontram no seu trabalho diário; (d) como os professores da disciplina Arte sentem-se ao trabalhar com a Música sem ter formação específica na área; e (e) um estudo com os gestores públicos do setor educacional para saber, a partir do macro-contexto, como serão organizadas as ações para a implementação da Lei 11.769/08 nos micro-contextos de Santa Maria.

Espero que a dissertação possa ser uma contribuição para o conhecimento da realidade sobre o trabalho com Música no contexto do Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS e que, principalmente, possa ser material para que políticas públicas frente à Lei 11769/08 sejam implementadas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do programa de pró-letramento. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa– UEPG, Ponta Grossa, 2009.

ALMEIDA, C. M. G. de. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre – RS. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.

AMARAL, M. P. do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, 2010a.

AMARAL, A. C. do. **Processo identitário do professor da arte do sudoeste do Paraná**: diálogos sobre o conteúdo música. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010b.

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998), Brasília, MEC, 2002.

AROSA, D. V. da S. **A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

AZEVEDO, J. M. L. **Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes ano XXII, n° 77, dez. 2001.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. 3° ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectivas, 2008.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2000.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, v. 8, p. 17-24, 2003.

BUCHMAN, L. T. **A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; GIANFRANCO, P. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale et. al. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo, Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORBOREMA, C. D. L. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BOGDEN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.284, de 1973**. Secretária de Ensino de 1º e 2º graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1982, incluindo a resolução CFE nº 23/73.

_____. **Parecer nº 540/77**, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.

_____. **Parecer nº. 179/79.** Estabelece as diretrizes para o desenvolvimento da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus do Sistema Estadual de Ensino.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997b. v. 6.: Arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5º a 8ª série). Brasília, 1998a, v. 7: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998b. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998c. v. 2: Formação pessoal e social.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998d. v. 3: Conhecimento de Mundo.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental. Brasília, 1998e.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em junho 2010.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio.

BRASIL. **Lei 10.172 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias** Brasília, 2006b.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: dezembro de 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso outubro de 2010.

BRÜGGEMANN, O. M; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola de Enfermagem**, 2008, n. 42, v. 3, p. 563-668. Disponível em: <www.ee.usp.br/reeusp/>. Acesso em maio de 2010.

CORREA, A. N. "**Programa LEM: tocar e cantar**": um estudo sobre sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

COSTA, R. de C. D. **O Proeja para além da retórica**: um estudo de caso sobre a trajetória da implementação do programa no campus de Charqueadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 23, nº 80, p. 169-203, set 2002.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº134, p. 293-303, maio/ago 2008.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte/MG, n. 24, set/out/nov/dez. 2003.

DEL BEN, L. M. Um estudo com escolas da rede estadual da educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, n.º 2, p. 65-89, 2005.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. **Música em perspectiva**, v.2, n.1, p. 110-134, mar 2009.

DEL BEN, L. M. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Anppom, 2006. p. 1-6. 1 CD ROM.

DIAS, P. R. O. **A produção de políticas de currículo em Minas Gerais: o projeto veredas na escola Sagarana (1999 – 2002)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

DINIZ, L. **Música na educação infantil: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes Especial, v. 28, n.º 100, p. 921 – 946, out. 2007.

FERLA, J. J. **Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009.

FERNANDES, J. N. Normatizações, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, vol. 10, n. 10, p. 75-87, Porto Alegre/RS, mar 2004.

FIGUEIREDO, S. L. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, SC. 112 **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

_____. ABEM e o projeto de música na escola. In: I SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR E O III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS-ENECIN, 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>>. Acesso em: maio de 2009.

FURQUIM, A. S. dos S. **A educação musical em escolas municipais de Camobi-Santa Maria/RS**: um estudo com diretores. Monografia (Especialização) Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009a.

_____. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009b.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa, 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes vol. 24, nº 82, p.93-130, abr 2003.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. IN: FERREIRA E.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUIMARÃES, L. **Políticas públicas educacionais** – prática musical na escola pública paulista. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo/SP, 2008.

HIRSH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio**: um *survey* com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2007.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Revista educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

KOTHE, M. **Louvai cantando**: o cancionero que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. et al. **Educação escolar**: política estrutura e organização. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. R. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109 -118, 2004.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, jul/dez, p. 50 – 64, 2005.

_____. **Currículo e epistemologia**. 1ª ed. Ijuí: Editora: Unijuí, 2007.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 21-33.

MACÊDO, I. de A. “**Agente não que só comida...diversão e arte**”: um olhar sobre o ensino de arte em Campina Grande – PB. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande/PB, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 27, n° 94, p. 47-69, jan/abr 2006a.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME-FURB, vol. 1, n°2, p. 94-105, maio/ago 2006b.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n°1, p. 4-16, Itajaí/SC, jan/abr. 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes v. 30, n°106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MATHEUS, D. dos S. **Política de currículo em Niterói: o contexto da prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, ano 9, n° 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

MORALES, D. dos S. **A música na docência de educadoras especiais: um estudo em Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

NASCIMENTO, A. C. Educação básica: dos consenso internacionais ao atendimento local. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**. Universidade Federal de Goiás – UFG, v. 29, n. 2, p. 211-226, Goiânia/GO, jul/dez, 2004

OESTERREICH, F. **A história da disciplina de música na Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2005.

PARENTE, C. da M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago 2010.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, vol. 7, n°7, p. 7-19, Porto Alegre/RS, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II- da legislação a prática escolar. In: PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

_____. Caminhos para conquista de espaço para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**. vol. 19, nº 19, p. 57-64, Porto Alegre, mar. 2008c

_____. Entre a política educacional e a prática escolar: desafios para a educação musical na escola básica. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010, p. 27-39 CD ROOM.

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paula: Xamã, 2003.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, v. 9, n. 1, p. 11 – 30, 2006.

REYS, M. C. D. **Iniciação ao violoncelo: um estudo acerca de métodos utilizados no Brasil**. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul. **Lições do Rio Grande Referenciais Curriculares para as escolas estaduais, volume II**. Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, E. D. da R. **“Cada passo é uma vitória”**: saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos. Dissertação. (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF, 2008.

SANTA MARIA (RS). Secretária de Município de Educação. **Plano de desenvolvimento da educação de Santa Maria**, Santa Maria, 2009.

SANTOS, L. M. dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 26, nº 93, p. 1363-1390, set/dez. 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 4º ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEBEN, E. E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos da 8ª série do ensino fundamental**: as contradições entre o legal e o real. Dissertação (Mestrado sem Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2009.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciências & Saúde Coletiva**, Ceará/RN ano. 5, nº 1, p. 187-192, 2000.

SCHWAN, I. **“Programa LEM: Tocar e cantar”**: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectivas**, Florianópolis/SC, v. 23, n. 02, p. 427 – 446, jul/dez, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, 5-17, jan/fev./mar/abr, 2004.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, n°20, p.45-51, Porto Alegre/RS, set.2008.

SORNTHEINER, Kurt. Prefácio. In: ARENDT Hannah. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, S. M. A. N. **A defesa da disciplina sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: política pública educacional**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n° 45, p. 925-944, out/dez. 2004.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série ESTUDOS 6, Porto Alegre, 2002.

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a escola pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 4, n° 2, p. 185 -194, jun./dez. 2009.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2005.

SPANAVELLO, S. S. **A educação musical em quatro municípios da Quarta Colônia de imigração italiana**: um estudo sob a óptica de suas Smeds. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação), Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

TOMAZZETTI, C. **A voz do professor**: instrumento de trabalho ou problema no trabalho? Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2003.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 464-491.

WERLE, K. **As vivências musicais nas trajetórias de vida de acadêmicas da Pedagogia/UFSM**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação), Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria/RS – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

_____. **A educação musical na Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: *survey* com alunos de 9 e 11 anos do ensino fundamental. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 11, p. 69-74, Porto Alegre/RS, set 2004.

_____. **A inserção da música no projeto político pedagógico**: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro do questionário auto-administrado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

PREZADO(A) COLEGA PROFESSOR(A)!

O presente questionário tem como propósito conhecer a realidade musical das escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria e as ações institucionais que estão sendo mobilizadas frente à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica.

Por favor, responda com objetividade e sinceridade

Suas respostas, opiniões e sugestões são de extrema relevância para esta pesquisa, pois através delas será possível o conhecimento da realidade musical em escolas municipais de ensino fundamental da educação básica de Santa Maria/RS.

Não esqueça de marcar com um x as suas respostas

OBRIGADA PELA VALIOSA COLABORAÇÃO!

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOME DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

DIRETOR: Nome do diretor **VICE-DIRETOR:** Nome do Vice-diretor

ENDEREÇO: Endereço da escola

TELEFONE: (xx) xxxx-xxxx

I RESPONDENTE DA PESQUISA

1 Nome do respondente do questionário _____

2 E-mail e telefone do respondente _____

3 Qual sua formação acadêmica? Que função desempenha na escola?

4 Você possui formação na área da música?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa, qual, onde e quando ocorreu? _____

II ENSINO DE ARTE

1 Como a escola trabalha o Ensino de Arte?

- Disciplina específica do currículo
 Atividade extracurricular
 Articulado às outras áreas do conhecimento
 Outras formas: _____

2 Quais linguagens artísticas estão presentes na escola (você pode marcar mais de uma resposta)

- Artes Plásticas
 Música
 Teatro
 Dança
 Outras: _____

3 Quem é o profissional responsável pelo Ensino de Arte na escola?

- Professor de Música
 Professor de Artes Visuais
 Professor de Teatro
 Professor de Dança
 Professor de Educação Artística
 Professor Unidocente
 Professor que colabora com a escola
 Outro: _____

III MÚSICA NA ESCOLA

1 Em quais momentos a Música está presente na escola? (você pode marcar mais de uma resposta)

- Aula de Arte
 Aula de Música
 Lazer
 Festividades
 Recreio
 Outros: _____

2 Quais atividades musicais ocorrem na escola?

- Coral
 Bandas
 Grupo Instrumental
 Grupo de Hip-Hop
 Grupo de Dança
 Prática Instrumental (flauta-doce, percussão, violão) Quais: _____
 Hora Cívica
 Festividades
 Outras formas: _____

3 Com que frequência as atividades musicais são realizadas?

- Semanalmente
 Exporadicamente

() Outras: _____

4 A escola possui algum projeto de Música?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa qual projeto e quantas horas semanais?

5 Na escola, existe espaço físico específico para a realização das atividades musicais?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa qual é o espaço?

6 Existem outros espaços comunitários que podem ser ocupados para atividades musicais?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa qual é o espaço?

7 Que recursos materiais a escola possui para a realização das atividades musicais?

() Instrumentos musicais convencionais Quais: _____

() Aparelho de som/CD

() DVD

() Instrumentos alternativos (confeccionados pelos alunos)

() Outros: _____

8 A escola possui aula de Música/Educação Musical?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa comente como é desenvolvida esta aula

9 Quem é o profissional responsável pelas aulas de Música na escola?

() Professor de Música

() Professor de Educação Artística

() Professor Unidocente

() Professor que colabora com a escola

() Outro: _____

IV LEI 11.769/2008

1 No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei 11.769/2008 que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Você entende que a partir da Lei, a Música se efetivará nas escolas de educação básica?

() Sim

() Não

() Talvez

Justifique sua resposta: _____

2 A escola tem possibilidade de implementar à Lei nas condições em que se encontra?

() Sim

() Não

Por quê? _____

3 Quais ações a escola pretende articular para a implementação da Lei 11.769/2008? (Numere as questões de 1 à 6 pela ordem de prioridade da escola)

() Organizar espaços próprios para as Aulas de Música

() Comprar instrumentos musicais

() Pedir a SMEd contratação imediata de professores de Música para a escola

() Organizar cursos ou palestras para a formação musical continuada de professores de Educação Artística ou outras de disciplinas

() Disponibilizar a Música como atividade extracurricular

() Organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (Projeto Político Pedagógico)

() Outras: _____

4 Quem você acha que deve ministrar os conteúdos musicais na escola de ensino fundamental?

() Professor de Música

() Professor de Educação Artística

() Professor Unidocente

() Professor que colabora com a escola

() Outro

Justifique sua resposta: _____

5 Em sua opinião, a rede municipal de ensino está buscando adaptar-se à Lei 11.769/2008?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: _____

6 Outras considerações, comentários e sugestões

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Apêndice B – Carta de apresentação à Secretária de Município de Educação (SMEd)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 4: EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Santa Maria, dia, mês e ano

De: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Para: Secretaria Municipal de Santa Maria

Assunto:

Apresentação de aluna do curso de Mestrado em Educação/PPGE/UFSM para a realização de pesquisa

Venho por meio desta carta, apresentar a aluna Laila Azize Souto Ahmad, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 2960803, com o intuito de desenvolver sua pesquisa de mestrado junto as escolas municipais de Santa Maria/RS, cujo objetivo será investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de ensino fundamental no município de Santa Maria/RS, visando conhecer as possibilidades para implementação da Lei 11.769/2008, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Orientadora

Laila Azize Souto Ahmad
Pesquisadora responsável

Apêndice C – Carta de apresentação aos diretores ou coordenadores pedagógicos**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****GRUPO FAPEM – FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL****Para:** Coordenador(a) Pedagógico(a)**De:** Laila Azize Souto Ahmad**Data de entrega:** 07/06/2010**Data de retorno:** 14/06/2010**Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)**

Estou realizando uma pesquisa de mapeamento para melhor conhecer a situação da música e da educação musical nas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria. Os dados coletados na pesquisa serão analisados em uma dissertação de Mestrado em Educação que deverá ser finalizada até fevereiro de 2011, sob orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio.

Neste processo, sua colaboração é primordial para o sucesso do meu trabalho.

O nome da escola e do respondente da pesquisa será mantido em sigilo.

Coloco-me à disposição para quaisquer tipos de esclarecimentos que forem necessários.

Espero que dentro de uma semana o questionário possa retornar para a Secretária de Município de Educação. Se for necessário, me disponho a dar informações necessárias ao respondente da pesquisa, é só avisar.

Grande abraço, com estima e consideração pela sua gentileza em colaborar comigo.

Pesquisadora responsável
Laila Azize Souto Ahmad
(55) 9627-6434

Apêndice D – Banco de dados do programa *Excel*

Questionário	Q1A	Q1B	Q1C	Q1D	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
1	Ped	Esp.	sup.	2	5	8	6	27	44	2	2	2	2	56	2	3	3	2	68	1	2
2	x	esp.	coor.	2	5	9	19	28	45	1	1	1	1	56	1	64	1	1	69	94	2
3	Ped	x	coor.	2	6	9	20	29	46	1	1	2	2	57	1	4	1	2	x	95	2
4	Letras	Ms. Dor.	sup.	2	1	10	5	4	47	54	2	2	1	56	2	4	3	1	70	1	2
5	Geo.	Mestre	x	2	1	1	5	30	44	2	2	2	2	2	2	x	3	2	71	1	2
6	Ped.	esp.	diretora	2	1	1	5	1	48	2	2	1	1	2	2	x	3	1	72	1	2
7	Ped.	x	x	2	5	9	21	31	44	55	2	2	1	58	2	65	1	2	73	1	1
8	Ped.	esp. Ms.	x	2	5	11	22	32	49	3	1	2	1	59	1	5	1	2	74	1	2
9	Ped.	esp.	sup.	2	5	9	21	33	8	2	2	1	1	56	2	3	1	2	x	1	2
10	Ped.	x	coor.	2	7	12	21	34	50	3	2	1	2	2	2	65	3	2	75	1	2
11	Ped.	esp.	coor.	2	5	1	5	35	6	1	1	2	2	2	2	x	3	2	76	1	2
12	Filosofia	Mestre	sup.	2	1	10	5	33	47	1	2	2	1	60	2	x	3	1	x	1	x
13	Ped.	esp. Ms.	coor.	1	7	1	5	33	47	2	1	2	2	56	2	x	1	2	77	96	1
14	x	esp.	coor.	2	3	13	5	34	44	2	2	2	2	61	2	65	3	2	78	97	2
15	x	esp.	coor.	2	1	15	5	28	47	2	2	2	1	56	2	x	3	2	79	1	x
16	Ped.	x	coor.	2	5	17	21	36	44	2	2	2	1	61	2	3	1	2	80	1	2
17	Letras	esp.	coor.	2	1	9	5	4	51	55	2	2	2	56	2	65	3	2	x	98	1
18	Ped.	x	coor.	2	5	9	21	37	47	1	2	2	2	2	2	65	3	2	81	1	2
19	Ped.	x	diretora	2	1	9	5	27	44	1	2	2	1	61	2	65	1	1	82	94	2
20	Letras	x	coor.	2	1	1	5	28	44	3	2	2	2	56	2	x	1	2	x	1	x
21	Let. E EA	esp.	coor.	1	5	8	21	38	44	55	2	2	1	56	2	x	1	2	83	1	2
22	Ped.	x	coor.	2	3	13	21	31	44	55	2	2	1	62	2	65	1	2	84	1	2
23	Ped.	x	sup.	2	5	9	21	39	52	1	1	2	1	57	1	66	3	2	85	1	1
24	Letras	x	coor.	2	5	15	21	40	44	2	2	2	2	56	2	x	1	2	x	1	1
25	Ped.	esp.	sup.	2	1	1	21	36	8	2	2	1	2	60	2	x	3	2	86	1	2
26	x	esp.	sup.	2	6	18	23	41	45	1	1	2	1	56	1	67	3	2	87	1	2
27	Letras	curs. Esp.	sup.	2	1	16	24	4	49	1	2	2	1	62	2	x	1	1	x	95	1
28	Ped.	esp.	coor.	2	1	1	5	4	8	2	2	2	2	2	2	x	3	1	88	1	2
29	x	esp.	sup.	2	5	9	21	28	49	54	2	2	1	56	2	3	3	2	79	1	2
30	História	esp.	sup.	2	5	1	21	33	44	2	2	2	2	56	2	x	2	2	89	1	2
31	Ped.	x	coor.	2	1	10	25	36	47	1	2	2	2	56	2	65	3	2	90	1	1
32	Ped.	esp.	x	2	3	1	5	4	44	2	2	2	2	2	2	x	3	2	91	1	2
33	Ped.	x	coor.	2	5	10	26	42	53	2	2	2	2	63	2	3	1	2	92	1	2
34	Ped.	esp.	coor.	2	5	x	21	40	47	2	2	2	2	56	2	3	3	2	x	96	x
35	EA art. P.	esp.	vice-dir.	1	1	1	21	1	8	2	2	2	1	56	2	65	3	2	4	1	2
36	x	esp.	x	2	1	13	5	43	44	1	2	2	2	56	2	x	1	1	93	1	2

Apêndice E – Análise quantitativa

Frequências

Notas

Resultados creados		11-NOV-2010 10:48:44
Comentarios		
Entrada	Datos	E:\laila\laila.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	36
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
	Sintaxis	FRECUENCIAS VARIABLES=Q1A Q1B Q1C Q1D Q2 Q3 Q4 /ORDER= ANALYSIS .
Recursos	Tiempo de procesador	0:00:00,00
	Tiempo transcurrido	0:00:00,00

[Conjunto_de_datos1] E:\laila\laila.sav

Estadísticos

		Q1A	Q1B	Q1C	Q1D	Q2	Q3	Q4
Nº	Válidos	36	36	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0

Pela avaliação da tabela os dados das questões Q1A a Q4 foram todos validados e não obteve dados perdidos.

Tabela de frequência

Q1A – Qual sua formação acadêmica?

Q1A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	999	6	16,7	16,7	16,7
	EA art. P.	1	2,8	2,8	19,4
	Filosofia	1	2,8	2,8	22,2
	Geo.	1	2,8	2,8	25,0
	História	1	2,8	2,8	27,8
	Let. E EA	1	2,8	2,8	30,6
	Letras	5	13,9	13,9	44,4
	Ped.	20	55,6	55,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q1B – Qual sua formação acadêmica?

Q1B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	999	12	33,3	33,3	33,3
	curs. Esp.	1	2,8	2,8	36,1
	esp.	17	47,2	47,2	83,3
	Esp.	1	2,8	2,8	86,1
	esp. Ms.	2	5,6	5,6	91,7
	Mestre	2	5,6	5,6	97,2
	Ms. Dor.	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q1C - Que função desempenha na escola?

Q1C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	999	5	13,9	13,9	13,9
	coor.	18	50,0	50,0	63,9
	diretora	2	5,6	5,6	69,4
	sup.	10	27,8	27,8	97,2
	vice-dir.	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q1D - Você possui formação na área da música?**Q1D**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	8,3	8,3	8,3
	2,00	33	91,7	91,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

As questões Q1A, Q1B e Q1C eram questões abertas, que compunham a parte inicial do questionário, sendo esta referente ao respondente da pesquisa. Já a Q1D era uma questão fechada de única escolha e justificativa.

Q2 – Como a escola trabalha o Ensino de Arte?**Q2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	14	38,9	38,9	38,9
	3,00	3	8,3	8,3	47,2
	5,00	15	41,7	41,7	88,9
	6,00	2	5,6	5,6	94,4
	7,00	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q3 – Quais linguagens artísticas estão presentes na escola?**Q3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	10	27,8	27,8	27,8
	8,00	2	5,6	5,6	33,3
	9,00	9	25,0	25,0	58,3
	10,00	4	11,1	11,1	69,4
	11,00	1	2,8	2,8	72,2
	12,00	1	2,8	2,8	75,0
	13,00	3	8,3	8,3	83,3
	15,00	2	5,6	5,6	88,9
	16,00	1	2,8	2,8	91,7
	17,00	1	2,8	2,8	94,4
	18,00	1	2,8	2,8	97,2
	999,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q4 - Quem é o profissional responsável pelo Ensino de Arte na escola?

Q4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5,00	14	38,9	38,9	38,9
	6,00	1	2,8	2,8	41,7
	19,00	1	2,8	2,8	44,4
	20,00	1	2,8	2,8	47,2
	21,00	14	38,9	38,9	86,1
	22,00	1	2,8	2,8	88,9
	23,00	1	2,8	2,8	91,7
	24,00	1	2,8	2,8	94,4
	25,00	1	2,8	2,8	97,2
	26,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

As questões Q2, Q3 e Q4, estavam na segunda parte do questionário, a qual tratava do Ensino de Arte na escola, todas eram de múltipla escolha, sendo assim foi necessário utilizar combinações de números para a construção do banco de dados para a análise no programa SPSS.

Frequências

Notas

Resultados creados		11-NOV-2010 10:49:30
Comentarios		
Entrada	Datos	E:\laila\laila.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	36
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
	Sintaxis	FRECUENCIES VARIABLES=Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 /ORDER= ANALYSIS .
Recursos	Tiempo de procesador	0:00:00,00
	Tiempo transcurrido	0:00:00,00

Estadísticos

		Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
N	Válidos	36	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
36	36	36	36	36	36	36	36
0	0	0	0	0	0	0	0

Pela avaliação da tabela os dados das questões Q5 a Q18 foram todos validados e não obteve dados perdidos.

Tabela de frequência

Q5 – Em quais momentos a Música está presente na escola?

Q5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	5,6	5,6	5,6
	4,00	5	13,9	13,9	19,4
	27,00	2	5,6	5,6	25,0
	28,00	4	11,1	11,1	36,1
	29,00	1	2,8	2,8	38,9
	30,00	1	2,8	2,8	41,7
	31,00	2	5,6	5,6	47,2
	32,00	1	2,8	2,8	50,0
	33,00	4	11,1	11,1	61,1
	34,00	2	5,6	5,6	66,7
	35,00	1	2,8	2,8	69,4
	36,00	3	8,3	8,3	77,8
	37,00	1	2,8	2,8	80,6
	38,00	1	2,8	2,8	83,3
	39,00	1	2,8	2,8	86,1
	40,00	2	5,6	5,6	91,7
	41,00	1	2,8	2,8	94,4
	42,00	1	2,8	2,8	97,2
	43,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q6 - Quais atividades musicais ocorrem na escola?

Q6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6,00	1	2,8	2,8	2,8
	8,00	4	11,1	11,1	13,9
	44,00	13	36,1	36,1	50,0
	45,00	2	5,6	5,6	55,6
	46,00	1	2,8	2,8	58,3
	47,00	7	19,4	19,4	77,8
	48,00	1	2,8	2,8	80,6
	49,00	3	8,3	8,3	88,9
	50,00	1	2,8	2,8	91,7
	51,00	1	2,8	2,8	94,4
	52,00	1	2,8	2,8	97,2
	53,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q7 - Com que frequência as atividades musicais são realizadas?

Q7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	11	30,6	30,6	30,6
	2,00	16	44,4	44,4	75,0
	3,00	3	8,3	8,3	83,3
	54,00	2	5,6	5,6	88,9
	55,00	4	11,1	11,1	100,0
	Total		36	100,0	100,0

Q8 - A escola possui algum projeto de Música?

Q8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	7	19,4	19,4	19,4
	2,00	29	80,6	80,6	100,0
Total		36	100,0	100,0	

Q9 – Na escola, existe espaço físico específico para a realização das atividades musicais?

Q9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	13,9	13,9	13,9
	2,00	31	86,1	86,1	100,0
Total		36	100,0	100,0	

Q10 – Existem outros espaços comunitários que podem ser ocupados para atividades musicais?

Q10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	17	47,2	47,2	47,2
	2,00	19	52,8	52,8	100,0
Total		36	100,0	100,0	

Q11 - Que recursos materiais a escola possui para a realização das atividades musicais?

Q11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	7	19,4	19,4	19,4
	56,00	17	47,2	47,2	66,7
	57,00	2	5,6	5,6	72,2
	58,00	1	2,8	2,8	75,0
	59,00	1	2,8	2,8	77,8
	60,00	2	5,6	5,6	83,3
	61,00	3	8,3	8,3	91,7
	62,00	2	5,6	5,6	97,2
	63,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q12 - A escola possui aula de Música/Educação Musical?

Q12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	13,9	13,9	13,9
	2,00	31	86,1	86,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q13 – Quem é o profissional responsável pelas aulas de Música na escola?

Q13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3,00	6	16,7	16,7	16,7
	4,00	2	5,6	5,6	22,2
	5,00	1	2,8	2,8	25,0
	64,00	1	2,8	2,8	27,8
	65,00	9	25,0	25,0	52,8
	66,00	1	2,8	2,8	55,6
	67,00	1	2,8	2,8	58,3
	99,00	1	2,8	2,8	61,1
	999,00	14	38,9	38,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q14 - No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada à Lei 11.769/2008 que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Você entende que a partir da Lei, a Música se efetivará nas escolas de educação básica?

Q14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	15	41,7	41,7	41,7
	2,00	1	2,8	2,8	44,4
	3,00	20	55,6	55,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q15 – A escola tem possibilidade de implementar à Lei nas condições em que se encontra?

Q15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	8	22,2	22,2	22,2
	2,00	28	77,8	77,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q16 - Quais ações a escola pretende articular para a implementação da Lei 11.769/2008? (Numere as questões de 1 à 6 pela ordem de prioridade da escola)

Q16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	1	2,8	2,8	2,8
	68,00	1	2,8	2,8	5,6
	69,00	1	2,8	2,8	8,3
	70,00	1	2,8	2,8	11,1
	71,00	1	2,8	2,8	13,9
	72,00	1	2,8	2,8	16,7
	73,00	1	2,8	2,8	19,4
	74,00	1	2,8	2,8	22,2
	75,00	1	2,8	2,8	25,0
	76,00	1	2,8	2,8	27,8
	77,00	1	2,8	2,8	30,6
	78,00	1	2,8	2,8	33,3
	79,00	2	5,6	5,6	38,9
	80,00	1	2,8	2,8	41,7
	81,00	1	2,8	2,8	44,4
	82,00	1	2,8	2,8	47,2
	83,00	1	2,8	2,8	50,0
	84,00	1	2,8	2,8	52,8
	85,00	1	2,8	2,8	55,6
	86,00	1	2,8	2,8	58,3
	87,00	1	2,8	2,8	61,1
	88,00	1	2,8	2,8	63,9
	89,00	1	2,8	2,8	66,7
	90,00	1	2,8	2,8	69,4
	91,00	1	2,8	2,8	72,2
	92,00	1	2,8	2,8	75,0
	93,00	1	2,8	2,8	77,8
	999,00	8	22,2	22,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q17 - Quem você acha que deve ministrar os conteúdos musicais na escola de ensino fundamental?

Q17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	28	77,8	77,8	77,8
	94,00	2	5,6	5,6	83,3
	95,00	2	5,6	5,6	88,9
	96,00	2	5,6	5,6	94,4
	97,00	1	2,8	2,8	97,2
	98,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q18 - Em sua opinião, a rede municipal de ensino está buscando adaptar-se à Lei 11.769/2008?

Q18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	7	19,4	19,4	19,4
	2,00	25	69,4	69,4	88,9
	999,00	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Relatório estatístico do cruzamento das questões

Tabela de contingencia Q2 * Q4

Não houve associação significativa entre Q2 e Q4, ao nível de 5%, pelo teste de qui-quadrado.

Tabela de contingencia Q5 * Q6

Não há como calcular a associação entre q5 e q6, pois há muitas casas com freqüência menores que 5.

Tabla de contingencia Q5 * Q3

Não há associação significativa entre q5 e q3, ao nível de 5% ($p > 0,05$)

Tabela de contingencia Q6 * Q11

Há associação entre q6 e q11 ($p = 0,03$) ao nível de 5% pelo teste de qui-quadrado.

Tabela de contingencia Q7 * Q8

Não há associação ($p > 0,05$) através do teste de qui-quadrado para q7 e q8.

Tabela de contingencia Q12 * Q13

Tabela de contingencia Q14 * Q18

Não há associação entre q14 e q18 ao nível de 5% pelo teste do qui-quadrado ($p > 0,05$).

Apêndice F – Legenda do banco de dados do programa SPSS

Legenda

Respondente da pesquisa

Q1A Graduação

Ped. Pedagogia

Let. Letras

EA educação artística

AP Artes plásticas

Q1B Pós-graduação

Esp. Especialista

Ms. Mestre

Dr. Doutoranda

Q1C Função que exerce na escola

Coor. Coordenação pedagógica

Sup. Supervisão educacional/escolar

Dir. Direção.

Vice- Dir. Vice direção

Q1D Formação musical

Sim (1)

Não (2)

X e 999 não responderam a questão

Ensino de arte

Q2 Como a escola trabalha o ensino de Arte?

Disciplina específica do currículo (1)

Atividade extracurricular (2)

Articulado as outras do conhecimento (3)

Outras formas (4)

1+3= 5

1+4= 6

1+2= 7

Q3 Quais linguagens artísticas estão presentes na escola?

Artes visuais (1)

Música (2)

Teatro (3)

Dança (4)

Outras (5)

$1+2= 8$
 $1+2+3+4+5= 9$
 $1+4= 10$
 $1+2= 11$
 $2+3+4= 12$
 $1+2+3= 13$
 $3+4= 14$
 $1+3+4= 15$
 $1+3= 16$
 $1+5= 17$
 $1+2+4= 18$

Q4 Quem é o responsável pelo ensino de Arte na escola?

Professor de música (1)
Professor de artes visuais (2)
Professor Teatro (3)
Professor Dança (4)
Professor Educação artística (5)
Professor Unidocente (6)
Professor Colaborador (7)
Outro (8)

$5+6+7= 19$ $5+7= 25$
 $5+8= 20$ $2+6= 26$
 $5+6= 21$
 $2+8= 22$
 $2+5+6= 23$
 $2+5= 24$

Música na escola

Q5 Em quais momentos a música está presente na escola?

Aula de arte (1)
Aula de música (2)
Lazer (3)
Festividades (4)
Recreio (5)
Outros (6)

$1+3+4+5= 27$ $1+2+3+4+5= 37$
 $3+4+5= 28$ $1+4+6= 38$
 $1+2+4+6= 29$ $1+2+4= 39$
 $4+6= 30$
 $1+3+4+6= 31$ $3+4+6= 40$
 $2+3+4+5= 32$ $4+5+6= 41$
 $1+3+4= 33$ $4+5= 42$
 $1+4= 34$ $1+3+4+6= 43$
 $4+6= 35$

$$3+4= 36$$

Q6 Quais atividades musicais ocorrem na escola?

Coral (1)

Bandas (2)

Grupo instrumental (3)

Grupo de hip-hop (4)

Prática instrumental (5)

Hora cívica (6)

Festividades (7)

Outros (8)

$$7+8= 44$$

$$5+6+7+8= 45$$

$$1+3+4+5+6= 46$$

$$5+7+9= 47$$

$$4+5+7+8= 48$$

$$6+7+8= 49$$

$$5+6+8= 50$$

$$8+9= 51$$

$$3+6+8= 52$$

$$5+8= 53$$

Q7 Com que frequência as atividades musicais são realizadas?

Semanalmente (1)

Esporadicamente (2)

Outras (3)

$$1+3= 54$$

$$2+3= 55$$

Q8 A escola possui algum projeto de música?

Sim (1)

Não (2)

Q9 Na escola existe espaço físico para realização das atividades musicais?

Sim (1)

Não (2)

Q10 Existem espaços comunitários que podem ser ocupados para atividades musicais?

Sim (1)

Não (2)

Q11 Que recursos materiais a escola possui para realização das atividades musicais?

Instrumentos musicais convencionais (1)

Aparelho de CD (2)

Aparelho de DVD (3)

Instrumentos alternativos feitos pelos alunos (4)

Outros (5)

2+3= 56

1+2+3= 57

2+4= 58

3+4+5= 59

2+3+4= 60

2+3+5= 61

1+2+3+4= 62

2+3+4+5= 63

Q12 A escola possui aula de música/educação musical?

Sim (1)

Não (2)

Q13 Quem é o responsável pelas aulas de música?

Professor de música (1)

Professor de Educação artística (2)

Professor Unidocente (3)

Professor Colaborador (4)

Outros (5)

3+4= 64 2+3= 65 2+3+4= 66 2+5= 67

Lei 11.769/2008

Q14 No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei 11.769/2008 que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Você entende que a partir da Lei, a Música se efetivará nas escolas de educação básica?

Sim (1)

Não (2)

Talvez (3)

Q15 A escola tem possibilidade de implementar a Lei nas condições em que se encontra?

Sim (1)

Não (2)

Q16 Quais ações a escola pretende articular para a implementação da Lei 11.769/2008? (Numere as questões de 1 à 6 pela ordem de prioridade da escola)

Organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (Projeto Político Pedagógico) (1)

Organizar espaços próprios para as Aulas de Música (2)

Organizar cursos ou palestras para a formação musical continuada de professores de Educação Artística ou outras de disciplinas (3)

Pedir a SMEd contratação imediata de professores de Música para a escola (4)

Comprar instrumentos musicais (5)

Disponibilizar a Música como atividade extracurricular (6)

1+2+3+4+5+6= 68
1+4+5+3+2+6= 69
3+1+6+2+4+5= 70
4+1= 71
2+4+5+6+3+1=72
1+4+5+2+6+3= 73
4+3+1+6+5+2= 74
4+3+1+5+2+6= 75
1+4+3+5+6+2= 76
6+4+3+1+5+2= 77
4+1+2+3+6+5= 78
1+3+4+2+5+6= 79
4+3+2+5+6+1=80
4+2+5+3+1+6= 81
1+6+4+3+2+5= 82
4+3+6+2+5+1= 83
4+1+3+5+2+6= 84
1+3+4+5= 85
1+4+3+2+5+6= 86
4+5+6+2+1+3= 87
1+4+2+5+6+3= 88
4+3+2+5+1+6= 89
1+4+6+2+3+5= 90
3+1= 91
4+1+3+2+6+5= 92
3+5+2+6+1+4= 93

Q17 Quem você acha que deve ministrar os conteúdos musicais na escola de ensino fundamental?

Professor de música (1)
Professor de Educação artística (2)
Professor Unioecente (3)
Professor Colaborador (4)
Outros (5)

1+2= 94
1+4= 95
1+3= 96
1+2+3= 97
1+2+3+4= 98

Q18 Em sua opinião, a rede municipal de ensino está buscando adaptar-se à Lei 11.769/2008?

Sim (1)
Não (2)

ANEXOS

Anexo A – Projeto de Lei 343/2006

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 51 , DE 2006

Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26.
.....

§ 2º.....
I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.
II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.
..... (NR)”

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A música é uma prática social, que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes. 51 Os documentos são publicados sem receber a sua numeração definitiva 68. A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Todavia, a LDB, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, embora a educação superior já possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área. Diante disso, conclamo os nobres colegas parlamentares a apoiarem essa iniciativa, em prol do aprimoramento da formação cultural do nosso povo.

Sala das Sessões,
Senador Roberto Saturnino Braga
Senador Cristóvam Buarque
Senador Sérgio Zambiasi
Senador Romeu Tuma
Senador Leonel Pavan
Senador Juvêncio da Fonseca

Anexo B – Lei 11.769/2008

LEI No - 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

OPRESIDENTEDAREPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo."

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título: Música no ensino fundamental: a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 9966-8875

Local de coleta de dados: Escolas municipais de ensino fundamental da educação básica de Santa Maria/RS

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas do questionário deste projeto de forma totalmente voluntária;

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responderão questionário, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento;

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica.

Procedimentos: Responder ao questionário auto-administrado

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

Benefícios: Obter a compreensão da situação da música e da educação musical nas escolas municipais de ensino fundamental da educação básica na cidade de Santa Maria/RS, bem como as ações institucionais frente à Lei 11.769/2008.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Eu, Cláudia Ribeiro Bellochio, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura da pesquisadora responsável

Anexo D - Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do estudo: Música no ensino fundamental: a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Telefone para contato: (55) 9966-8875

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação



Local da coleta de dados: Escolas municipais de ensino fundamental da educação básica de Santa Maria/RS.

A pesquisadora responsável pela investigação, Cláudia Ribeiro Bellochio, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula 382071, se compromete a preservar a privacidade dos dados coletados através de questionários auto-administrados. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na sala 3279-B, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrição do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação.

Santa Maria, dia, mês e ano.

Cláudia Ribeiro Bellochio
RG 7026092961
Pesquisadora responsável

Anexo E – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

 <p>MINISTERIO DA SAUDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Educação musical na educação básica: um survey em escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Santa Maria/RS

Número do processo: 23081.008420/2010-67

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0115.0.243.000-10

Pesquisador Responsável: Cláudia Ribeiro Belbochio

Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê.

O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/ 2011- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 13/07/2010

Santa Maria, 15 de Julho de 2010.



Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Laila Azize Souto Ahmad

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS**

Laila Azize Souto Ahmad

Dissertação apresentada à banca examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
SANTA MARIA/RS**

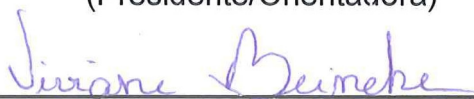
elaborada por
Laila Azize Souto Ahmad

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:



Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
(Presidente/Orientadora)



Profa. Dra. Viviane Beineke (UDESC)



Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)



Profa. Dra. Ana Lúcia Marques e Louro Hettwer (UFSM)

Santa Maria, 31 de março de 2011.

Dedico este trabalho

À minha MÃE

*Pelo exemplo de dedicação, caráter, humildade e coragem que
me deste,*

*... e a todas as crianças que poderão vir a ter **MÚSICA** na escola.*

Agradecimentos

Agradeço ...

- ... À Deus pela força, paciência e sabedoria que me deste durante a minha vida e a realização do Mestrado em Educação,*
- ... À minha família pelo amor incondicional, compreensão nos momentos distantes, de escrita e de grandes dificuldades, em especial a minha mãe, vô Zair, minha irmã Laísa e tio Luiz Carlos, pelo apoio também financeiro,*
- ... Ao Rodrigo pela paciência, pelo amor, companheirismo e incentivo todos os dias,*
- ... A minha querida orientadora “Profe e Amiga Cláudia” pela oportunidade, confiança, ensinamentos, conversas, amizade, exemplo de dedicação e muito carinho durante estes dois anos. “Profe” este trabalho é nosso, pois um sonho que se sonha junto é uma realidade e sem você ele não existiria.*
- ... À família da Kelly, Sisi, seu Plauto e mano, por terem me dado carinho e acolhimento nos momentos mais difíceis que passei, e por serem minha segunda família em Santa Maria,*
- ... À Jeímely e Lóide pelo carinho, afeto, vivência, convivência e compreensão,*
- ... À Letícia Fleig, Letícia Brittes, Natália e Vanessa pelo companheirismo, amizade, discussão e crescimento pessoal e intelectual,*
- ... Aos meus queridos amigo e colegas de Mestrado Kelly, Bina, Dani, Franki, Xanda, Ivan, Zelmí, Gabi e Zé Everton com os quais pude contar, discutir e aprender cada vez mais,*
- ... À minha Banca examinadora Prof^a Luciane, Ana Lúcia e Viviane, pela contribuição, paciência e muito carinho neste processo,*

...À professora Ângela Dulus, estatística responsável pela análise quantitativa da pesquisa, pelos ensinamentos e pelo imenso carinho e disposição, mesmo em momentos difíceis por que passou.

... À SMEd pela disposição e acolhida durante toda a realização da pesquisa, em especial, a Rose, o Arlei e a Sílvia,

... Às diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria, pela veracidade dos dados fornecidos,

... Ao PPGE e especialmente a Prof^a Elizete Tomazzetti, e funcionárias Ana e Bete, pelas inúmeras vezes que fui resolver problemas acerca de disciplinas e prazos e fui muito bem atendida,

... À CAPES pelo incentivo financeiro de suma importância para o desenvolvimento e conclusão do trabalho,

E a todos e todas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha vida durante o desenvolvimento deste estudo.

MUITO OBRIGADA A TODOS!!!

“Saber que se pode, querer que aconteça,
Esquecer os medos, jogá-los pra fora,
Pintar sua cara com a cor da ESPERANÇA,
Tentar o futuro com o seu coração...”

Sei que o impossível se pode mudar,
E que a tristeza um dia irá,
E assim será, a vida muda e mudará.

sentirás que tua alma voa,
por cantar uma vez mais:

Vale mais poder brilhar
Que só buscar ver o Sol”.

(Diego Torres)

Epígrafe

E já que há um único fim para a sociedade, também é claro que a educação deve necessariamente ser única e a mesma para todos e que o cuidado dela deve ser comum e não privado, como acontece atualmente quando cada um cuida privadamente de seus próprios filhos, instruindo-os no ensino particular que prefere. É necessário que as coisas comuns sejam objeto de exercício comum... Está claro, então, que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se deve educar. Hoje em dia, realmente se discute sobre esses temas, pois nem todos aceitam que deva se ensinar o mesmo aos jovens, nem quanto à virtude, nem quanto à vida melhor, nem está claro se convém atender mais a inteligência que o caráter da alma. Do ponto de vista do sistema educacional atual, a PESQUISA é CONFUSA...
(ARISTÓTELES)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEI 11.769/08 E A SITUAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS

Autora: Laila Azize Souto Ahmad
Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, 31 de março de 2011.

A presente dissertação foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de pesquisa Educação e Artes (LP4), e está vinculada ao grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM. O objetivo geral foi investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica. Especificamente, buscou-se (a) verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação à Música; (c) identificar quais ações institucionais as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08. A abordagem metodológica da pesquisa foi quantitativa e qualitativa, tendo como método de investigação um *survey* de desenho *interseccional*. Os sujeitos do estudo foram coordenadoras pedagógicas de 46 escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria e os instrumentos para coleta de dados foram questionários auto-administrados. A análise dos dados ocorreu através da redução inicial dos dados em quadros organizacionais, logo, estes foram tabulados no programa *Excel*, o qual deu origem a tabelas e gráficos. Em seguida, no programa SPSS ocorreu a análise quantitativa. Por fim, os dados foram cruzados e analisados qualitativamente, tendo como base a revisão de literatura. No primeiro capítulo da dissertação discuto acerca das políticas educacionais, abordagem do ciclo de políticas, Educação Básica e Educação Básica no município de Santa Maria. No segundo capítulo trato das políticas educacionais para o Ensino de Arte e de Música, tendo como foco as legislações: Lei 5.692/71, LDB 9.394/96 e a Lei 11.769/08. Em seguida, discorro acerca de pesquisas sobre Música na Educação Básica. Como resultados, destaco que a Música está presente nas escolas municipais investigadas, principalmente, em atividades extracurriculares. Porém, está ausente de práticas escolares sequenciais, por inúmeros motivos, dentre eles, a falta de recursos materiais, ausência de espaços físicos e professores especialistas em Música, deste modo dificultando a implementação da Lei 11.769/08 nas atuais condições em que se encontram as escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS.

Palavras-chave: Música; Lei 11.769/08; Ensino de Arte; Políticas Educacionais

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOL: THE LAW 11.769/08 IS THE SITUATION OF MUNICIPAL SCHOOLS IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Laila Azize Souto Ahmad
ADVISOR: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, March 31, 2011.

This dissertation was developed on Education Master's Course linked to the Program of Post-graduation on Education of the Federal Santa Maria University (Brazil), related to research interest number four: Education and Arts, also it's bound to Research Group – Training, Action and Research on Musical Education. The general aim was to investigate the presence/absence of Music in municipal schools of Elementary School in Santa Maria, in order to know the possibilities for the 11.769/08 law's implementation, which guides the music as a required content to Basic Education schools. Specifically, it was sought (a) to verify how Teaching of Art discipline (or Arts Education) approaches and develops the musical contents in municipal schools of Santa Maria's Elementary School; (b) to map the material, physical and professional conditions existent in municipal schools, related to the Music; (c) to identify what are the institutional actions that schools are signaling to the process of 11.769/08 law's implementation. The methodological approach of this research was quantitative and qualitative, having as investigation method a survey of intersectional design. The participants of the study were pedagogic advisors of 46 municipal schools of Santa Maria's Elementary School and the data collect instruments were self-administered questionnaires. The analysis occurred through the initial data reduction in organizational frameworks. So, these were tabulated in the Excel Program, which resulted in tables and graphs. Then, it was developed the quantitative analysis based on SPSS Program. Finally, data were crossed and qualitatively analyzed, considering the literature review. In the first chapter, I discuss about educational policies, policy cycle approach, Basic Education and Basic Education in Santa Maria city. In the second one, I treat of educational policy related to the teaching of Arts and Music, having as a focus these laws: 5.692/71, LDB 9.394/96 and 11.769/08, respectively. After, I write about some researches on Music in Basic Education. As results, I'd like to point that the Music is present in municipal schools investigated, mainly, in extracurricular activities. However, it's absent of sequential school practices, for many reasons, among them, the lack of material resources and physical space, also the absence of Music specialist teachers, which complicates the 11.769/08 law's implementation in the current situation of municipal schools of Santa Maria's Elementary School.

Keywords: Music; Law 11.769/08; Teaching of Arts; Educational Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de professores por área de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental	45
Quadro 2	Ações realizadas	71
Quadro 3	Escolas municipais de educação básica da cidade de Santa Maria	72

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Formação acadêmica: graduação	81
Tabela 2	Formação acadêmica: pós-graduação	82
Tabela 3	Formação musical	84
Tabela 4	Ensino de Arte na escola	87
Tabela 5	Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola	88
Tabela 6	Linguagens artísticas	90
Tabela 7	Presença da Música na escola	93
Tabela 8	Atividades musicais	94
Tabela 9	Frequência das atividades musicais	96
Tabela 10	Projetos de Música	97
Tabela 11	Espaço físico	98
Tabela 12	Espaços comunitários	100
Tabela 13	Recursos materiais	101
Tabela 14	Aula de Música na escola	102
Tabela 15	Professor responsável pelas aulas de Música	105
Tabela 16	Implementação da Lei 11.769/2008	106
Tabela 17	Responsável por ministrar os conteúdos musicais	109
Tabela 18	Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola	111
Tabela 19	Ações institucionais para a implementação da Lei 11.769/2008	113
Tabela 20	Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação acadêmica: graduação	81
Gráfico 2	Formação acadêmica: pós-graduação	82
Gráfico 3	Formação musical	84
Gráfico 4	Ensino de Arte na escola	87
Gráfico 5	Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola	88
Gráfico 6	Linguagens artísticas	90
Gráfico 7	Presença da Música na escola	93
Gráfico 8	Atividades musicais	94
Gráfico 9	Frequência das atividades musicais	96
Gráfico 10	Projetos de Música	97
Gráfico 11	Espaço físico	99
Gráfico 12	Espaços comunitários	100
Gráfico 13	Recursos materiais	101
Gráfico 14	Aula de Música na escola	102
Gráfico 15	Professor responsável pelas aulas de Música	103
Gráfico 16	Implementação da Lei 11.769/2008	106
Gráfico 17	Responsável por ministrar os conteúdos musicais	109
Gráfico 18	Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola	111
Gráfico 19	Ações institucionais para a implementação da Lei 11.769/2008	113
Gráfico 20	Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AI	Anos Iniciais
AF	Anos finais
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CE	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
DOU	Diário Oficial da União
EA	Educação Artística
EArte	Ensino de Arte
EB	Educação básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Escola Conveniada de Educação Infantil
EF	Ensino fundamental
EI	Educação infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FADISMA	Faculdade de Direito de Santa Maria
FAMES	Faculdade Metodista da Educação do Sul
FAPAS	Faculdade Palotina
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FISMA	Faculdade Integrada de Santa Maria
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAE	Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento e o Aperfeiçoamento da Educação e da Cultura
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GT	Grupo de Trabalho
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISME	<i>International Society for Music Education</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Laboratório de Educação Musical
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEIIA	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
NIM	Núcleo Independente de Músicos
OCDE	Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDESM	Plano de Desenvolvimento da Educação em Santa Maria
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
POA	Porto Alegre
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SC	Santa Catarina
RS	Rio Grande do Sul
SEE	Sistema Estadual de Educação
SM	Santa Maria
SME	Sistema Municipal de Educação
SMEd	Secretaria de Município de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Roteiro de questionário auto-administrado	138
Apêndice B	Carta de apresentação à Secretária de Município de Educação	142
Apêndice C	Carta de apresentação aos coordenadores pedagógicos Educação SMEd.....	143
Apêndice D	Banco de dados no programa <i>Excel</i>	145
Apêndice E	Análise quantitativa.....	146
Apêndice F	Legenda do banco de dados.....	157

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Projeto de Lei 343/2006	163
Anexo B	Lei 11.769/2008	164
Anexo C	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165
Anexo D	Termo de Confidencialidade	167
Anexo E	Carta de aprovação do Comitê de ética	168

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
CAPÍTULO I	
1. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA	27
1.1 Políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais: alguns conceitos	27
1.1.1 Abordagem do ciclo de políticas	31
1.2 Educação Básica: conceito, finalidade e etapas de ensino	36
1.3 Educação Básica no município de Santa Maria/RS: autonomia municipal na gestão do ensino da Educação Básica	42
CAPÍTULO II	
2. ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
2.1 Política educacional, Ensino de Arte e Música	49
2.1.1 Lei 11.769/2008 e o ensino de Música na escola	54
2.2 Música na Educação Básica	58
CAPÍTULO III	
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	67
3.1 Abordagem quantitativa e qualitativa	67
3.2 Método de investigação <i>survey</i>	69
3.3 Amostra da pesquisa	71
3.4 Instrumento de coleta de dados	73
3.4.1 Questionário auto-administrado	74
3.5 Procedimentos de coleta de dados	75

3.6 Procedimentos de análise dos dados	77
3.6.1 – Análise quantitativa	78
3.6.2 – Análise qualitativa	79
CAPÍTULO IV	
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
4.1 Características da amostra	80
4.1.1 Formação acadêmica: graduação e pós-graduação	80
4.1.2 Formação musical	83
4.2 Ensino de Arte e Música na escola	86
4.2.1 Ensino de Arte no currículo das escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS	86
4.2.2 A presença/ausência da Música no Ensino Fundamental de Santa Maria/RS	92
4.2.2.1 Recursos físicos, materiais e profissionais.....	98
4.3 Lei 11.769/2008	105
4.3.1 A Lei 11.769/2008 e seus processo de implementação nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS	105
5. CONSIDERAÇÕES	119
6. REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	137
ANEXOS	160

APRESENTAÇÃO

Tecendo relações iniciais com o tema

A Música sempre fez parte da minha vida. Algumas músicas, quando torno a escutar, fazem-me lembrar dos meus amigos de infância e da escola na qual estudei durante os primeiros anos de escolarização. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, frequentava uma escola pública no município de Alegrete/RS, onde tive contato com práticas musicais durante a 3ª e 4ª séries.

O objetivo destas práticas era proporcionar aos alunos conhecimentos musicais, com atividades que envolviam o canto e o contato inicial com instrumentos musicais, tais como flauta doce e violão. Também havia a preocupação com a aprendizagem e com leitura de partituras, com notas musicais e figuras rítmicas. No entanto, durante o processo final de escolarização não tive mais contato formal com Música. Todavia, músicas continuaram fazendo parte da minha trajetória de vida.

Passado algum tempo, ingressei no curso de Pedagogia com Habilitação Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, no ano de 2002, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do PEIES¹. Após ter conhecimento do programa de disciplinas, fiquei um tanto decepcionada, pois as primeiras disciplinas contemplavam apenas questões teóricas, sendo que, as disciplinas que trabalhavam com as Metodologias de Ensino começariam a partir do 5º semestre.

Necessitando compreender os conhecimentos que permeavam o curso de Pedagogia, procurei inserir-me em atividades práticas relacionadas ao curso. Assim, no 2º semestre, comecei a participar como bolsista em um projeto de pesquisa e extensão intitulado “Brinquedoteca hospitalar: uma alternativa de atenção à criança internada”, pelo PROLICEN/UFSM², o qual tinha como foco desenvolver atividades extracurriculares com crianças que se encontravam internadas no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), na pediatria.

¹ Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

² Este projeto era coordenado pela Profª. Drª. Cleusa Maximino Carvalho Alonso, e estava vinculado ao Centro de Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSM.

Entretanto, ao vivenciar no 5º semestre do curso de Pedagogia as disciplinas de Metodologia do Ensino, decidi que iria atuar no contexto escolar. Para uma maior articulação entre as disciplinas teóricas e o espaço de ação, passei a trabalhar como bolsista na escola. Neste momento, pude notar que a Música era presente no espaço formal, pois eram desenvolvidas atividades musicais pela professora regente da turma, a qual trabalhava com Música na hora da chamada, quando as crianças iam ao refeitório e em festividades. Ainda, na escola havia uma professora especialista em Música, que desenvolvia atividades como jogos musicais, teatro com Música, confecção de instrumentos musicais, entre outras.

Dentre as disciplinas de Metodologia do Ensino, trabalhadas a partir do 5º semestre do curso de Pedagogia, era ofertada a disciplina de Metodologia do Ensino de Música, com carga horária de 90h, que foi ministrada pela Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa. No decorrer da disciplina envolvi-me gradativamente com as músicas, reconstruindo concepções acerca da Educação Musical. Passei a compreender a Música como área do conhecimento, com conteúdos próprios e suas possíveis articulações no processo de desenvolvimento de crianças pequenas em contextos educativos.

Através deste conhecimento, procurei refletir sobre a prática musical que era desenvolvida na escola onde eu estava atuando, e concluí que a Música permeava este espaço, no entanto, não tinha como objetivo a aprendizagem musical dos alunos, pelo modo como era enfocada.

Ao concluir o curso de Pedagogia fui trabalhar no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA), a creche da UFSM, como professora contratada da turma de Maternal II. Durante minha prática docente buscava inserir Música nas aulas. Trabalhei com várias atividades tais como: parlendas, trava-língua, Teatro com Música, entre outras. Entretanto, a formação musical que tive na infância e na disciplina do curso de Pedagogia não foram suficientes para um trabalho aprofundado com Música. Também notei que meu conhecimento musical e pedagógico-musical era restrito, ao ter contato com uma professora de Música que trabalhava no NEIIA.

Desejando aprofundar meus conhecimentos acerca da Educação Musical, passei a participar das reuniões do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa

em Educação Musical (FAPEM)³ a fim de me aproximar das discussões que o grupo vinha fazendo sobre Música e Educação Musical, no âmbito teórico e prático.

Através do FAPEM, tive conhecimento da Lei 11.769, aprovada no dia 18 de agosto de 2008. Essa Lei alterou o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, o qual trata que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser contemplada por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). A Lei 11.769/2008 insere-se neste artigo, através do § 6º que orienta “a Música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do componente curricular que trata o § 2º”. (BRASIL, 2008) Este § 2º trata do Ensino de Arte.

O grupo FAPEM também me possibilitou o contato com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na UFSM, dentre essas: Spanavello (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Werle (2008, 2010), Corrêa (2008), Spanavello (2008), Kothe (2008), Buchman (2008), Furquim (2009a, 2009b), Schwan (2009), Ferla (2009), Oesterreich (2010), Morales (2010) e Reys (2010).

Desse modo, ao ter conhecimento da Lei 11.769/2008 e das pesquisas já desenvolvidas, as quais em sua maioria trazem resultados com relação à Música na escola e às práticas dos professores especialistas e não especialistas em Música, busquei conhecer como a Música está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria, vislumbrando a implementação da Lei 11.769/2008. Assim, a pesquisa soma-se aos demais trabalhos desenvolvidos no curso de Mestrado em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Educação e Artes e, certamente, irá corroborar com as escolas municipais de Ensino Fundamental e com a SMEd, através do mapeamento realizado para o conhecimento da realidade musical, possibilitando o desenvolvimento de ações institucionais que, de fato, tragam a Música como conteúdo e/ou prática sequencial no âmbito escolar na Educação Básica.

³ Grupo de pesquisa, vinculado ao CNPq, tem como líder Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio e como vice-líder Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa.

Das relações iniciais à temática de pesquisa

Enquanto pesquisadora do FAPEM, pude vivenciar e auxiliar os movimentos e ações articulados na cidade de Santa Maria/RS em prol da mobilização acerca da Lei 11.769/08, a qual traz a Música como conteúdo obrigatório no Ensino Básico. Estas ações têm a participação das professoras Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio e Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, bem como do grupo de pesquisa FAPEM, do Laboratório de Educação Musical – LEM e da SMEd.

Dentre as mobilizações, destaco a reunião organizada pela SMEd, realizada no mês de outubro de 2009, com diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais das escolas municipais de Santa Maria. Nesta reunião foi disponibilizado um momento para a apresentação e discussão da Lei 11.769/2008 junto a estes profissionais da educação⁴.

Já no ano de 2010 foi realizada uma audiência pública no dia 09 de junho de 2010 na Câmara de Vereadores, a qual teve como foco de discussão as possibilidades para a criação do cargo de professor de Música para a cidade de Santa Maria, a implementação da Lei 11.769/2008 nas escolas municipais, entre outras questões. Também em 2010 foi realizada uma reunião no dia 16 de novembro de 2010 com os professores de Educação Artística e professores unidocentes das escolas municipais de Ensino Fundamental para saber os anseios e indicações frente à Lei. Destaco que as ações foram de suma relevância para o estreitamento das discussões sobre a Lei 11.769 no contexto de Santa Maria, unindo a UFSM (instituição formadora) com as escolas municipais.

Deste modo, a partir das considerações tecidas acima e levando-se em consideração as ações já desenvolvidas, a temática do estudo ora apresentado tem como enfoque a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria a partir do estudo da presença/ausência da Música nos contextos escolares da Educação Básica (EB), especificamente no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, destaco pesquisas que foram desenvolvidas com propósito semelhante ao deste estudo, de investigar as realidades musicais nos contextos escolares da EB, a exemplo de Penna (2002), Souza et al. (2002), Arroyo (2003),

⁴ Essa foi uma ação conjunta implementada pelo grupo de pesquisa FAPEM, junto ao projeto de extensão “Programa SOM”: Formação, Assessoria e Orientação em Música.

Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Fernandes (2004), Del Ben (2005), Diniz (2005), Macêdo (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Hirsh (2007), Guimarães (2008), Wolffenbüttel (2009), Furquim (2009a), Sebben (2009) e Subtil (2009), as quais apontam resultados que refletem a carência do ensino de Música na Educação Básica. Os estudos têm demonstrado que a Música, como prática social, está presente nos espaços escolares, porém há uma ausência de práticas musicais curriculares e sequenciais nas escolas.

As pesquisas destacam que uma das causas desta ausência decorre da forma pela qual a Lei 5.692/71 foi implementada. A Lei orientava no art. 7º o desenvolvimento da disciplina de Educação Artística (EA), tendo esta uma perspectiva de trabalho integrado entre as linguagens artísticas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Todavia, o que ocorreu foi o desenvolvimento de práticas polivalentes nas quais, muitas vezes, a Música e as Artes Cênicas deixaram de ser trabalhadas, dando espaço para as Artes Plásticas. Com isso, pouco a pouco, a Música foi desaparecendo como atividade curricular da EA. Porém, durante a vigência da Lei 5.692/71, existiram práticas significativas, nas quais se realizaram trabalhos articulados entre todas as linguagens artísticas.

Posteriormente, com a promulgação da LDB 9.394/96, houve uma modificação na nomenclatura de EA para Ensino de Arte (EArte). Em decorrência da Lei foram organizados documentos curriculares, que orientam o trabalho específico com as quatro linguagens do Ensino de Arte: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Entretanto, “apesar de alguns estudos interpretarem as duas Leis (5.692/71 e 9.394/96) como sendo distintas [...]” não se percebe “distinção significativa entre elas, com relação à garantia da Música na escola, [...]” (PENNA, 2008a, p. 120).

Diante disso, emergem questionamentos acerca das políticas educacionais com relação ao ensino de Música, pois se percebe que, embora nas legislações esteja instituída a Música e as demais linguagens artísticas, não se tem sua garantia nas práticas formais das escolas, como sinaliza a maioria das pesquisas desenvolvidas. Assim, é necessário compreender como as legislações são entendidas pelos sistemas educacionais. Logo, como “[...] as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas” (PENNA, 2008a, p. 138).

Dessa forma, as questões de pesquisa que orientaram a construção dissertativa e a formulação dos objetivos enfocam o conhecimento de atividades

musicais que têm sido desenvolvidas nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria a partir da LDB 9.394/96. Como essas atividades musicais se articulam ao Ensino de Arte? Que tipo de atividades são essas? Com quais finalidades são realizadas? Quais os materiais disponibilizados? Quem são os profissionais/responsáveis pelas ações musicais? Quais conhecimentos e perspectivas as escolas apresentam frente à implementação da Lei 11.769/08?

Após as modificações ocorridas no contexto da LDB 9.394/96, que prevê atualmente a Lei 11.769/08, apresento a problemática de pesquisa: como está a situação da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental para implementação da Lei 11.769/08?

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pela importância de conhecer o contexto musical das escolas municipais de Santa Maria, para a articulação de ações e políticas locais no Município, frente à implementação da Lei 11.769/2008 nas escolas de Santa Maria/RS.

Desse modo, tive como objetivo geral investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica.

Com os objetivos específicos busquei (a) verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação à Música; (c) identificar quais ações institucionais as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento uma revisão de literatura referente aos conceitos de políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais, sendo que busco discutir como estas últimas articulam-se com as práticas escolares. Logo, discorro acerca da abordagem do ciclo de políticas e seus contextos, formulado por Ball e Bowe, estudados no Brasil por Mainardes (2006a, 2006b, 2007, 2009) e outros pesquisadores. Através desta abordagem pôde-se obter conhecimentos do processo pelo qual se constitui uma política educacional, desde sua formulação, sua constituição e efeitos nas práticas pedagógicas. Em seguida, delinheiro questões acerca da Educação Básica, tais como conceito, finalidade e etapas de ensino, embasadas em autores como: Saviani

(1998), Cury (2002, 2008), Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo (2007), entre outros. Por fim, teço considerações sobre a Educação Básica no Município de Santa Maria/RS.

No segundo capítulo apresento uma revisão de literatura sobre as políticas educacionais de Educação Básica relacionadas ao Ensino de Arte e a Música. Esta revisão tem por base as legislações: Lei 5.692/71, LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, o Referencial Curricular para Educação Infantil e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seguida, busco trazer um breve histórico do movimento político gerado para inserção do ensino de Música na escola básica, o qual originou a Lei 11.769/08. Ao final, discuto sobre pesquisas que foram realizadas em escolas de Educação Básica, nas três etapas. Dentre estas destaco os estudos de Penna (2002), Souza et al. (2002), Arroyo (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005), Macêdo (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Hirsh (2007), Buchmann (2008), Furquim (2009a), Sebben (2009), Subtil (2009) e Amaral (2010b).

No terceiro capítulo delinheiro as questões metodológicas da pesquisa, realizada através da abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como método de pesquisa um *survey* de desenho *interseccional*. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionários auto-administrados e os sujeitos da pesquisa foram coordenadoras pedagógicas⁵. Posteriormente, descrevo como ocorrem os procedimentos de coleta e análise dos dados. Por fim, relato como ocorreu a análise quantitativa que foi realizada no programa *SPSS*.

No quarto capítulo apresento e discuto os dados encontrados na pesquisa. O capítulo está dividido em três partes. Na primeira caracterizo a amostra da pesquisa, na segunda e terceira analiso e discuto quantitativa e qualitativamente os resultados encontrados. Finalmente, concluo a pesquisa apresentando os resultados decorrentes da coleta de dados quantitativos e qualitativos.

⁵ Utilizo a expressão no gênero feminino, pois as participantes eram todas mulheres. As participantes coordenadoras pedagógicas englobam as supervisoras educacionais e ainda 2 diretoras e 1 vice-diretora.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo discuto sobre conceitos de política, política pública, política social e política educacional, buscando realizar algumas articulações entre as políticas educacionais e as práticas escolares. Após, discuto acerca da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, sendo utilizados os estudos de Mainardes (2006a, 2006b, 2007, 2009) e Lopes (2004, 2005, 2007), entre outros. A seguir, teço considerações acerca da Educação Básica: conceito, finalidade e etapas de ensino. Por fim, referencio a educação básica no Município de Santa Maria/RS, *locus* desta pesquisa.

1.1 Políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais: alguns conceitos

Política é um termo que se constituiu na Grécia Antiga, a partir da *pólis* (*politikós*) “[...] que significa tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, ao que é urbano, civil e público” (BOBBIO; MATTEUCCI; GIANFRANCO, 1992, p. 954). Através da *pólis* os gregos compreendiam as formas de organização pública, as “cidades-estados”, as quais eram um bem comum a todos os cidadãos, e estes tinham efetiva participação na sua construção.

O conceito de política demanda “[...] atitude ou práxis humana” (BOBBIO; MATTEUCCI; GIANFRANCO, 1992, p. 954) a qual pode possibilitar mudanças no e para o social. Deste modo, a política pode ser compreendida como os “[...] negócios do Estado, ou de sua organização” (BORDIGNON, 2009, p. 94), os quais potencializam a condução e organização social, um caminho a ser seguido.

O termo “político” é utilizado em sua acepção mais ampla, equivalente ao vocabulário inglês *polity*, que faz referência ao sistema de organização da sociedade e a todos os processos públicos de interação dos membros desta: instituições públicas de todo tipo, sistema legal, a estrutura social, os processos coletivos de interação e a tomada de decisões por agentes, assim como a política em sentido estrito, o conjunto de instituições, inter-

relações e processos através dos quais se tomam decisões coletivas nas comunidades. (BUCHANAN et. al., 1984 apud PERONI, 2003, p. 29)

A partir deste conceito, busco compreender para que servem as políticas. Sorntheiner (2002) destaca que a política, deve servir para “[...] organizar e regular o convívio de diferentes, e não de iguais” (SORNTHEINER, 2002, p. 8). A organização proposta por uma política poderá propiciar um convívio mais harmonioso em relação às diferenças (econômicas, culturais, educacionais, entre outras) existentes na sociedade. O autor destaca que o espaço da política é o espaço público. Assim, compreendo que a política, por tentar organizar essas diferenças que ocorrem no âmbito social, tem como *locus* o espaço público para se efetivar, constituindo as políticas públicas de Estado ou de Governo.

De acordo com Höfling (2001) o Estado é constituído por órgãos permanentes como legislativo, judiciário e exército. As políticas públicas de Estado são efetivas e permanentes, até um certo período, podendo ser modificadas ou substituídas posteriormente, porém elas não são modificadas a cada troca de governo⁶. O Estado deve ser responsável por efetivar os programas e projetos que o Governo cria para segmentos específicos da sociedade, como sinaliza Höfling (2001), os quais irão produzir resultados e/ou mudanças no social.

Segundo a autora “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses e os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 38). Isso significa que grupos influentes têm forte participação na formulação de políticas públicas, estes com suas, ideais, concepções de ser humano, mundo e sociedade. No entanto, o valor atribuído depende da influência que estes indivíduos e órgãos possuem frente ao governo, para que possam prevalecer as suas “concepções”. Desse modo, os “sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados, de uma maneira ou outra, pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), entre outras”. (AMARAL, 2010a, p. 41)

Somado a estes fatores, as políticas públicas têm repercussão no sistema econômico e social “[...] qualquer teoria de políticas públicas precisa também

⁶ Governo é o “[...] conjunto de programas e projetos que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)” (HÖFLING, 2001, p. 31).

explicitar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). É destas políticas que decorre a organização pública do social e estas também influenciam os âmbitos da vida privada em sociedade.

Souza (2006) destaca que as políticas públicas deveriam ser multidisciplinares. Assim, as diversas áreas do conhecimento articular-se-iam para dar suporte na constituição destas políticas. Nesse contexto, somam-se a sociologia, a ciência política, a economia, entre outras. Estas apresentam interesses comuns com a política pública e “[...] contribuem com avanços teóricos e empíricos” da área (SOUZA, 2006, p. 25).

Segundo Peters (1986) “política pública é a soma das atividades dos governos que agem diretamente, ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986 apud SOUZA, 2006, p. 24). Dessa forma, nas políticas públicas inserem-se as políticas (públicas) sociais, as quais são “usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc” (HÖFLING, 2001, p. 30-31).

As políticas sociais são caracterizadas como “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31). Tais políticas originaram-se a partir dos movimentos populares que foram organizados no século XIX, por causa da conflituosa relação que se estabeleceu entre a massificação do trabalho em prol do capital (HÖFLING, 2001).

A educação é uma política social, que gera possibilidades para a diminuição das desigualdades sociais entre a população, tendo o Estado a responsabilidade de oferecê-la e criar políticas específicas para a área, as denominadas políticas educacionais. Estas são leis que regem a educação, tendo no seu interior o perfil dos sujeitos a serem formados, visando ao tipo de sociedade que se tem, ou que se quer.

Nesse sentido,

A política educacional é um processo que engloba vários outros processos e conceitos, revela-se em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que impulsiona esse processo e dita sua relação com as demais esferas do mundo social. (MARTINS, 1997, p. 11)

Porém, como salienta Höfling (2001) e outros autores, essas políticas educacionais não são e nem podem ser pensadas apenas por organismos estatais, pois a escola e sua organização podem gerar descompassos entre o que é formulado com o que é desenvolvido nas práticas educativas nas salas de aula, porque

[...] as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais ou curriculares são portadoras de intencionalidades, ideais, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus professores na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular coletivamente práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado. (LIBÂNEO et al., 2007, p. 31)

Dessa forma, destaco a importância de articulações entre os profissionais da educação e as proposições de políticas educacionais, desde a elaboração até sua compreensão, ação e implementação no cotidiano escolar. Assim poderá ser possível, a interlocução entre os contextos macro, nos quais são pensadas e organizadas as políticas educacionais, com os contextos micro, sendo estes últimos entendidos como a escola e a sala de aula.

Diante disso, Azevedo (1997) sinaliza que a escola e a sala de aula, “[...] são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que a sociedade estabelece para si própria, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação” (AZEVEDO, 1997, p. 59). Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas nos ambientes escolares, a partir de uma política elaborada, representam uma complexa organização.

Acredito que nos contextos educacionais são necessários estudos e discussões referentes às políticas educacionais, principalmente no momento em que são formuladas e, logo após, levadas ao contexto da escola e da sala de aula. Percebo que, além de desenvolver pesquisas que se preocupem com a política e seu contexto de formulação, é necessário investigar o contexto de implementação ou como Ball denomina a “política em ação” (ver MAINARDES e MARCONDES, 2009), por que é neste momento, conforme Ball, que surgem as compreensões, reações e redefinições das políticas.

Nesse sentido, Sebben (2009) destaca que as políticas educacionais são originadas para se tornarem normas oficiais e de alcance mais amplo de regulações dentro da sociedade e da escola. Todavia, se estas políticas são originadas para

contextos específicos e nestes são implementadas, quem deve pensar as políticas em educação são os sujeitos que estão na escola, pois são eles que organizarão e mobilizarão espaços para sua constituição. Assim,

Para haver efetiva mudança na situação da educação brasileira não basta a efetivação de leis. Estas devem ter o acompanhamento e comprometimento por parte dos profissionais da área no âmbito escolar e universitário, possibilitando a relação entre sociedade civil e sociedade política. Constantemente esquece-se que as leis são resultados de intervenção e ação humana e pelos sujeitos humanos devem ser discutidas, avaliadas e ressignificadas, para terem, desse modo, validade prática. (SEBBEN, 2009, p. 75)

Contudo, compreender e participar da elaboração e constituição de leis é uma tarefa também dos profissionais da educação⁷, pois como comenta Sebben (2009) estas articulações e mobilizações para a elaboração das políticas educacionais decorrem de uma ação humana, da qual devem fazer parte todos os 'atores' que estarão envolvidos no processo.

Sobretudo, considero que as políticas educacionais podem ser modificadas nos contextos escolares, como sinalizam Libâneo et. al. (2007), Azevedo (1997), Höfling (2001), Sebben (2009), entre outros, pelos profissionais que neles se encontram inseridos, sendo que, estes podem "resistir" ao desenvolvimento de tais políticas, levando a sua não implementação, ainda podendo elaborar de diferentes maneiras a política em questão, redefinindo-a da forma mais pertinente à sua realidade. Assim, analisar as políticas educacionais, através de um processo cíclico, buscando perceber como ocorrem os processos de formulação e constituição na prática, é uma possibilidade da abordagem do ciclo de políticas.

1.1.1 Abordagem do ciclo de políticas

A complexa "teia" que se articula entre formulação e implementação de políticas educacionais, pode ser compreendida através do referencial teórico-analítico da "abordagem do ciclo de políticas" a qual foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e Richard Bowe, junto a colaboradores (MAINARDES, 2006a). A abordagem baliza ênfase na análise de políticas, na formulação dos discursos da

⁷ Compreendo por profissionais da educação, conforme a LDB 9.394/96 professores, coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores educacionais, ou seja, todas as pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas.

política e sobre a forma pela qual os “profissionais das escolas” compreendem e (re)interpretam estas políticas nos seus contextos de ação (BORBOREMA, 2008). Assim,

Esta abordagem destaca a natureza controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos professores que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2007, p. 27)

A abordagem do ciclo de políticas tem como propósito analisar a trajetória através da qual se constituem as políticas educacionais desde o seu surgimento, o que Ball, Bowe e colaboradores denominam de contexto da influência, até sua ação no contexto da prática. Em 1994, Ball propôs mais dois contextos, para compreender o ciclo de políticas, destacando os entraves e efeitos que a política formulada apresenta frente às injustiças sociais e desigualdades. O autor orienta que, através dos dois últimos contextos poderá ser possível visualizar o impacto social a partir da política elaborada e implementada na prática escolar (LOPES, 2007). Os contextos são: contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Conforme Ball “O ciclo de políticas, não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas [...]” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

No contexto brasileiro, pesquisadores têm buscado trabalhar com as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas”, dentre estes se destacam Lopes (2004, 2005, 2007), Mainardes (2006a, 2006b, 2007, 2009), Dias (2007), Borborema (2008), Arosa (2008), Souza (2008), Matheus (2009), Alferes (2009), Costa (2009), Dias (2009), entre outros.

Brevemente abordo cada um dos contextos que Ball, Bowe e seus colaboradores propuseram para a análise da trajetória das políticas educacionais. Os contextos são: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Estes cinco contextos, segundo os autores, não podem ser compreendidos de modo isolado, são processos cíclicos e dinâmicos, portanto, articulados a uma prática social no campo das relações sociais (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

O contexto da influência refere-se ao lugar onde as “políticas são iniciadas e os discursos políticos construídos” (MAINARDES, 2006a, p. 51). Nesse momento, os

grupos interessados em formular uma política educacional unem-se e colaboram com seus princípios de educação, de ensino e de aprendizagem. Este contexto, conforme Mainardes (2006a) também sofre influências do macro-contexto político representado pelos órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e pessoas que tem interesse em que se elaborem políticas no meio educacional.

O segundo contexto é o da produção do texto. Este adquire forma de “textos legais oficiais e textos políticos” (MAINARDES, 2006a, p. 52), comentários formais e informais, qualquer tipo de reação que possa ser subjacente ao contexto da influência. Assim,

[...] os textos são, ao mesmo tempo produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 433)

No entanto, a política não pode ser finalizada no momento em que o texto é definido, pois ocorrem mudanças no contexto de ação, o qual é influenciado por profissionais que “[...] estão na escola e enfrentam os textos da política amparados por suas histórias, experiências, valores e propostas podendo atribuir outros significados ao texto” (MATHEUS, 2009, p. 32).

Desta maneira, o contexto da prática precisa ser compreendido como o momento em que as políticas são postas em ação, lugar no qual, “[...] elas ganham interpretações, recriações e ocorrem os efeitos e suas consequências, que podem trazer mudanças para a política original” (MAINARDES, 2006a, p. 53). É nesse cenário que a política ganha “forma”, ela entra em ação junto aos seus ‘atores’ profissionais da educação dentro dos micro-contextos da escola, as salas de aula, nas quais, os professores não são seres passivos, mas sim ativos no processo de (re)construção das políticas educacionais. De acordo com Borborema (2008) a abordagem do ciclo de política, procura entender como os profissionais atuantes no contexto da prática, podem possuir autoria na formulação das políticas educacionais.

Os dois últimos contextos (resultado/efeitos e estratégia política) foram pensados mais tarde em relação ao processo de elaboração inicial do ciclo de políticas. Assim, o contexto dos resultado/efeitos preocupa-se com as questões de “justiça social, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006a, p. 54), e com

efeitos e mudanças que estas políticas propiciam na prática da escola. Os efeitos, segundo Mainardes, apresentam primeira e segunda ordens.

Os efeitos de primeira ordem referem-se às mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. (MAINARDES, 2007, p. 32)

O último é o contexto da estratégia política, o qual se refere ao conjunto de ações sociais e políticas que a nova política irá se integrar, para a diminuição dos efeitos sociais que possam emergir, envolvendo “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas” (MAINARDES, 2006a, p. 55), criadas ou produzidas pela política investigada. Contudo, a abordagem do ciclo de políticas “[...] traz várias contribuições para análise de políticas uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando, articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p. 32).

O macro-contexto refere-se às teorias estadocêntricas, nas quais se integram as questões relacionadas à economia, ao sistema econômico, às relações sociais nacionais e internacionais, entre outras. Essas teorias “[...] procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre o Estado, classe e capital [a qual se relaciona] com as políticas educacionais e as práticas escolares” (POWER, 2006, p. 15). Micro-contexto é o lugar no qual são implementadas as políticas educacionais, são contextos específicos, como por exemplo, as escolas, as práticas dos professores, etc.

A articulação proposta entre macro e micro contexto irá possibilitar a compreensão de como as teorias do Estado, a economia e o capital influenciam na elaboração e constituição de políticas educacionais e práticas educativas, provocando a mobilização e/ou modificação em contexto específico.

Assim, poderá ser entendido como o macro-contexto pensa e organiza as políticas educacionais para o micro-contexto e quais as reações que ocorrem em ambos que irão influenciar, especificamente, o macro-contexto. Dessa maneira, o

[...] ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macro-contexto com o micro-contexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa no outro, com ênfase para a potencialidade dos micro-contextos. (BORBOREMA, 2008, p. 56)

Atualmente “[...] no Brasil, são raros os trabalhos que se propõem a discutir abordagens teórico-metodológicas para a pesquisa sobre políticas educacionais e públicas” (MAINARDES, 2009, p. 5), pois como destaca Mainardes (2009) estas “abordagens teórico-metodológicas” precisam fazer parte intrinsecamente à análise das políticas educacionais, ou seja, acompanhar os processos pelos quais passam as políticas, desde sua formulação até sua constituição nas práticas educativas, o que demanda tempo e longitudinalidade. Situação semelhante foi verificada com relação aos estudos acerca de políticas nacionais específicas, destacada em 2001 por Azevedo e Aguiar (2001) que, após um mapeamento nas produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos anos de 1993 a 2000, no GT “Estado e Política Educacional”, concluiu-se que “[...] são poucos os trabalhos que se voltam para a análise de políticas nacionais específicas” (AZEVEDO e AGUIAR, 2001, p. 61).

Diante do exposto, pode-se considerar que o referencial do ciclo de políticas é uma das possibilidades para análise de políticas educacionais no Brasil. Todavia, para se utilizar deste referencial, são necessários múltiplos instrumentos de coleta de dados para a análise completa do objeto investigado⁸.

Com o tema de políticas educacionais e Educação Musical na Educação Básica, tem-se a pesquisa de Wolffenbüttel (2009), a qual utilizou o referencial teórico-analítico da abordagem do ciclo de políticas, nas perspectivas teóricas de Bowe et al. (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006, 2007, 2009), para investigar a inserção da Música no projeto político pedagógico (PPP) das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS – RME - POA/RS.

Esta revisão e apresentação da abordagem do ciclo de políticas é uma forma de demonstrar que existem possibilidades de análise das políticas educacionais,

⁸ Conforme levantamento organizado por Mainardes (2010)⁸ nas produções científicas (teses e dissertações) referentes a “abordagem do ciclo de políticas” entre 2003 a 2010, foram encontradas 22 dissertações e 16 teses. No Estado do Rio Grande do Sul, foram encontradas 4 produções científicas sobre este referencial analítico. O autor não especificou qual foi o buscador em que ele fez o levantamento. Disponível em <<http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>>. Acessado em fevereiro de 2011.

Para um maior conhecimento da produção na área realizei, no mês de fevereiro de 2011, um levantamento de dados sobre o referencial analítico da “abordagem do ciclo de política”, utilizando como buscador a expressão exata “abordagem do ciclo de política” no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo como base os anos de 1999 a 2009. O primeiro trabalho que encontrei foi uma tese no ano de 2007. Em 2008 foram encontradas três dissertações e em 2009 três dissertações e duas teses.

desde a sua formulação até seus resultados no contexto das instituições escolares, destacando a relevância de se pesquisar as políticas no contexto da produção e constituição no espaço de escolarização da Educação Básica. Desse modo, conhecer e entender o processo cíclico de políticas é uma possibilidade de compreender o que as políticas educacionais nacionais e locais formuladas têm como intenção nos micro-contextos, as escolas de Educação Básica.

1.2 Educação Básica: conceito, finalidade e etapas de ensino

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 é uma política educacional que orienta a organização da educação, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, em níveis, etapas e modalidades educacionais. Conforme esta Lei, a educação escolar subdivide-se em dois níveis de ensino que são definidos no art. 21, a Educação Básica e o Ensino Superior.

A Educação Básica vem sendo discutida por autores e pesquisadores na área da educação, dentre os quais Saviani (1998), Cury (2002, 2008), Frigotto e Ciavatta (2003), Peroni (2003), Nascimento (2004), Libâneo et. al. (2007), Dourado (2007), Amaral (2010a) entre outros. Alguns destes autores, em seus trabalhos, preocuparam-se em conceituar a Educação Básica, demonstrando que esta é um direito de todo o cidadão e um dever do Estado, família e sociedade, já outros discutem acerca das políticas educacionais criadas para este nível da educação. A Educação Básica foi sinalizada inicialmente na Constituição Federal de 1988, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e cunhada pela LDB 9.394/96.

A Educação Básica é um nível da educação nacional, que articula a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com Cury (2002), esse “nível da educação” foi instituindo-se através de lutas de educadores que acreditavam na importância de uma educação global, a qual disponibilizasse ao aluno um desenvolvimento sequencial.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica – DCNEB (2010) no art. 1º resolvem que:

O conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno

desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambientes educativos, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010)

Este nível da educação veio substituir a antiga concepção e nomenclatura do Ensino de 1^o e 2^o graus que foi implementado pela Lei 5.692/71. Conforme comenta Cury (2008) o “conceito da Educação Básica” (CURY, 2008, p. 294), trouxe o esclarecimento de um “conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo” (Ibid, p. 294). A partir de então, ocorre a ampliação de fases para mobilizar a construção de um processo articulado, o qual interliga as três etapas da educação. Esta articulação das etapas propiciou uma nova concepção de desenvolvimento do aluno, constituindo-se um “conjunto sequencial” (CURY, 2002, p. 171), reconhecendo-se assim, “a importância da educação escolar para os diferentes momentos da vida [...]” (CURY, 2002, p. 171), dos seres humanos.

Nesse sentido, Saviani (1998) ressalta que

[...] a educação básica implica não apenas uma reorganização do Ensino Fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o Ensino Médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condições de assumir a direção da sociedade ou controlar quem a dirige. (SAVIANI, 1998, p. 210)

Assim, a Educação Básica tem como finalidade, conforme instituído na LDB 9.394/96 art. 22, “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania⁹ e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Desse modo,

A base conceitual da educação básica [...] é primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. [...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital, [...] para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas de uma cidadania ativa, [...]. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 102-103)

⁹ Entendo que a cidadania caracteriza-se pela “[...] participação dos indivíduos [...] na busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos, [educacionais] e sociais [...]”. (Martins, 2000, p. 58)

Entendo este conceito como uma forma de legitimar a educação nacional, para que essa possa ser compreendida de forma coesa e articulada, tendo o aluno direito a frequentar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, constituindo-se em um processo de universalização do ensino público e gratuito. A EB é uma inovação, uma forma de desenvolver a equidade social.

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da EB, foi instituída a partir da Constituição Federal de 1988 art. 208, inciso IV, e é dever do Estado e direito da criança frequentar esta etapa de ensino. A obrigatoriedade da EI ocorreu devido aos movimentos da sociedade civil que, através da crescente intensificação do trabalho feminino e das mudanças geradas nas famílias, levou a sociedade a pensar num ambiente no qual seus filhos tivessem cuidado e educação.

A conscientização da sociedade, com relação às necessidades específicas das crianças leva à concretização da Educação Infantil na sociedade contemporânea. A EI tem como princípio básico, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), desenvolver a formação da “personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização” (BRASIL, 2001), entre outras especificidades da criança pequena que está em pleno desenvolvimento.

Na LDB 9.394/96, encontram-se três artigos referentes a esta etapa de ensino, que são: art. 29, 30 e 31. As DCNEB (2010) contemplam a EI, aprofundando os objetivos que se tem com relação à educação das crianças até 5 anos e 11 meses¹⁰.

O Ensino Fundamental (EF) é instituído no artigo 32, da LDB 9.394/96, sendo este “[...] obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006). Esta ampliação da escolaridade ocorreu a partir das Leis 11.114/2005 e da 11.274/2006¹¹.

A presente etapa de ensino divide-se em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Nos incisos I, II, III e IV do art. 32 são definidos os objetivos a serem atingidos pelo ensino fundamental, quais sejam

¹⁰ Atualmente existe um movimento para a inserção das crianças com 5 anos de idade no Ensino Fundamental.

¹¹ A partir da instituição da Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, a qual altera o art. 6º da LDB 9.394/96, incluindo as crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental e da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que modifica o *caput* do art. 32, determinando o Ensino Fundamental de nove anos.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Nas DCNEB (2010) foi inserido mais um objetivo para o Ensino Fundamental que é “foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos” (BRASIL, 2010). Por alfabetização, de acordo com Soares (2004), entendo esta “[...] como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico.” (SOARES, 2004, p.16), ou seja, a construção da leitura e escrita pelos seres humanos, neste caso das crianças a partir dos seis anos de idade. Este processo está intrinsecamente ligado aos aspectos biológicos, cognitivos, sociais e afetivos dos sujeitos, não podendo ser dissociado das demais áreas do saber.

Os objetivos do EF são amplos e tentam abarcar todas as áreas do conhecimento que estão instituídas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – DCNEF (1998e), buscando possibilitar ao aluno um desenvolvimento global, incluindo aspectos sociais, cognitivos, estéticos, éticos e culturais. Estes são potencializados nas diversas disciplinas oferecidas e obrigatórias para esta etapa de ensino¹².

Entretanto, o que é “básico” no Ensino Fundamental é o desenvolvimento da leitura e do cálculo. Isso fica evidenciado também no PNE (2001), o qual expõe que o “[...] básico na formação do cidadão [...], é o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]” (BRASIL, 2001) e nas DCNEB (2010) com a inserção do foco central na alfabetização. Dessa maneira, o Ensino de Arte fica relegado à “compreensão” e não a um estudo “básico” das linguagens artísticas, bem como a tecnologia, o sistema político, dentre outras. Assim, as quatro linguagens artísticas, podem deixar de ser trabalhadas no Ensino Fundamental.

Todavia, na LDB 9.394/96, está instituído que o Ensino de Arte é componente curricular da base comum nacional. Ainda nas DCNEB art. 14, fica especificado que a parte comum precisa contemplar o desenvolvimento científico e tecnológico, das

¹² Conforme a LDB 9.394/96, o § 5º determina que os currículos devem abordar questões sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), para que os alunos possam discutir seus direitos e deveres.

linguagens, nas atividades esportivas, na *produção artística*¹³, para o exercício pleno da cidadania. Assim, o Ensino de Arte deve estar presente nas práticas escolares para potencializar os objetivos postos nas políticas educacionais para a EB e mobilizar o desenvolvimento integral dos seres humanos que frequentarão estes contextos escolares. Desse modo, desenvolver o Ensino de Arte na escola de Educação Básica e, em especial, no Ensino Fundamental é uma das formas de proporcionar a formação estética e humana, que é visualizada nos objetivos e metas da EB nas três etapas de ensino.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, constituindo-se em três anos, como ressalta o art. 35 da LDB 9.394/96. Nos incisos I, II, III, IV encontram-se as finalidades do que esta etapa deve prover para o desenvolvimento do estudante, que são:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Nas finalidades do Ensino Médio percebo que há uma relação entre o mercado de trabalho e a educação para formação da cidadania o que, de fato, articula a finalidade da Educação Básica e uma das metas estabelecidas pelo PNE (2001), a qual indica que “[...] a expansão e o [acesso] ao Ensino Médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (BRASIL, 2001). Esta etapa, como destaca Saviani (1998), propõe a interlocução do conhecimento com o mundo do trabalho, evidenciando que a teoria complementa a prática.

Por fim, Cury (2008) sinaliza que

[...] a Educação Básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político de cidadania. (CURY, 2008, p. 301)

¹³ Grifo meu.

Sem dúvidas, os objetivos e perspectivas trazidos pela EB são de extrema relevância para o desenvolvimento integral dos seres humanos, tendo estes seus direitos e deveres definidos. Contudo, sabendo que a Educação Básica foi instituída pela LDB 9.394/96 e teve um histórico conflituoso de disputas até sua promulgação (ver SAVIANI, 1998), a proposta educacional da Educação Básica não se desvinculou da questão mercadológica e da lógica neoliberal¹⁴ do contexto na qual se instituiu.

Considero isso, pelo fato das finalidades da EB tencionarem entre a formação humana para a cidadania e a preparação para o mercado de trabalho, reforçando assim, a perpetuação do sistema capitalista. Este último é um dos objetivos dos órgãos internacionais que financiam e influenciam a constituição de políticas educacionais para a EB, pois, como sublinha Nascimento (2004), o Banco Mundial tem seu olhar centrado “[...] na produtividade e no desempenho, o que vai conformando a fissura entre as finalidades, o discurso [...] elaborado para o que deve ser a educação” (NASCIMENTO, 2004, p. 215). Nesse sentido, Amaral (2010a) retrata que as políticas de educação “[...] não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional” (AMARAL, 2010a, p. 41), pois a organização posta também precisa ser analisada em âmbito internacional, por causa das inúmeras alianças assumidas entre governos.

Compreender o processo de organização prática de todo este movimento para formação básica dos escolares é de suma relevância, pois, como se sabe, as dicotomias estabelecidas entre políticas educacionais e práticas educativas são complexas e conflituosas. Assim, conhecer como é estruturada a Educação Básica na cidade de Santa Maria/RS é necessário, pelo fato de ser *lócus* de investigação desta dissertação.

¹⁴ Compreendo por neoliberalismo de acordo com Frigotto (2009, p. 67) que este é uma “[...] política econômica e social” que se assenta na anulação parcial das conquistas do “[...] projeto Keynesiano [Estado de Bem-Estar Social], cujo objetivo foi corrigir, na ótica capitalista, o credo liberal conservador” (FRIGOTTO, 2009, p. 67). Tendo como perspectiva o Estado mínimo para o social e o máximo para o capital. (ver PERONI, 2003)

1.3 Educação Básica no município de Santa Maria/RS: autonomia municipal na gestão do ensino da Educação Básica

Através da descentralização da educação e de sua municipalização, o poder municipal passou a ter maior abertura e autonomia para organizar seu sistema educacional, o qual se tornou mais articulado às necessidades do município. De acordo com Bordignon (2009) as Constituições Federais de 1934 e 1988, “[...] foram os dois marcos legais mais importantes da descentralização da educação brasileira” (BORDIGNON, 2009, p. 18). No entanto, como destaca o autor, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que ocorreu um novo momento de democratização do ensino, o qual teve a inserção dos municípios junto aos entes federados.

Atualmente, fazem parte da composição dos entes federativos a União, estados, Distrito Federal e municípios. Estes devem manter entre si um regime colaborativo, no qual cada ente federado torna-se responsável, prioritariamente, por uma ou mais etapas de ensino da Educação Básica e/ou Ensino Superior (ver SOUZA e FARIA, 2004; SARMENTO, 2005; LIBÂNEO et al. 2007 e BORDIGNON, 2009).

Conforme Bordignon (2009), através da descentralização, o município pode organizar seu Sistema Municipal de Ensino, e este se constitui através de “[...] um conjunto de elementos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura Elementos, partes estruturadas em relação interdependente, formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia voltado para uma finalidade” (Ibid., p. 25), a qualidade da educação.

Para auxiliar na organização e gestão do SME, o município tem autonomia para organizar o Conselho Municipal de Educação (CME), o qual institui funções deliberativa, normativa e consultiva e acompanha a elaboração e execução de políticas educacionais municipais. Contudo,

A constituição e a LDB não fazem referência aos conselhos estaduais e municipais de educação. Essa omissão é coerente com o princípio constitucional da autonomia dos entes federados para organizar seus Sistemas de Ensino. A existência de Conselhos de Educação passou a ser objeto privado das respectivas leis orgânicas de estados e municípios. (BORDIGNON, 2009, p. 59)

Todavia, os municípios mesmo tendo Sistemas de Ensino e Conselhos de Educação próprios, não podem contrapor-se às políticas nacionais de educação e sim, a partir destas, organizar as suas legislações locais.

Neste contexto, segundo o PDESM (2009) o Município de Santa Maria, de acordo com Lei Municipal nº 1123/97, estabeleceu o Sistema Municipal de Ensino, tendo como integrantes: a Secretaria de Município de Educação, o Conselho Municipal de Educação, as Escolas Municipais do Ensino Fundamental, as Instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público e iniciativa privada e as Escolas Profissionalizantes da Rede Municipal.

Os Municípios possuem responsabilidades frente ao seu Sistema de Ensino, e estas estão estabelecidas na LDB 9.394/96, art. 11, incisos I, II, III, IV, V, VI e compreendem:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996)

O parágrafo único, do art. 11, considera que os municípios podem optar a se integrar ao Sistema Estadual de Ensino (SEE), ou construir com este um sistema único de Educação Básica, ficando a critério do município esta decisão. A integração proposta precisa ser de cooperação e não de subordinação do município frente ao Estado, não havendo assim hierarquização entre ambos.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96, as duas etapas que se encontram sob responsabilidade municipal são: a Educação Infantil e, obrigatoriamente, o oferecimento do Ensino Fundamental. Nestas etapas os municípios são responsáveis por oferecer recursos às escolas, criar, organizar e normatizar planos e políticas educacionais, articulando-se sempre, as instâncias maiores que são: União e Estados.

O órgão administrativo da educação nos municípios é constituído por Secretarias Municipais de Educação as quais, em regime colaborativo técnico e financeiro com União e Estados, “[...] devem administrar seus sistemas de ensino, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem as suas peculiaridades” (LIBÂNEO et al. 2007, p. 247). O município de Santa Maria

nomeia a secretaria de educação como: Secretaria de Município de Educação¹⁵, a qual orienta e organiza as escolas municipais de Educação Básica.

A Rede Municipal de Santa Maria possui atualmente 80 escolas municipais, divididas em 24 escolas municipais de Educação Infantil, 54 escolas de Ensino Fundamental, algumas com modalidade de EJA. Ainda compreende 2 (duas) escolas municipais profissionalizantes e 1 (uma) escola de Arte. O Município possui um quadro docente composto por 1.558¹⁶ professores, os quais atendem um número de 19.274 alunos, nas etapas de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, abrangendo vários bairros e zonas da cidade.

Em Santa Maria, a Educação Infantil é desenvolvida em escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), nas escolas de Educação Infantil conveniadas (EEI). Essas atendem crianças de 6 meses até 5 anos e 11 meses de idade em turmas de berçário, maternais e pré-escolas. Existem algumas escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que possuem classe de Educação Infantil. Atualmente, a Rede Municipal atende na educação infantil 3.324 crianças, tendo um quadro docente de 197 professores, atuando nesta etapa de ensino.

A finalidade da educação infantil no Município é “[...] promover o desenvolvimento integral da criança complementando a ação da família e da comunidade, evidenciando-se assim, a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover o desenvolvimento de forma sistêmica” (PDESM, 2009, p. 92). Esta finalidade corrobora com as orientações do art. 29 da LDB 9.394/96, o qual define que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

O Ensino Fundamental no município é composto de nove anos, a partir da Lei 11.274/2006, e é organizado em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). No entanto, como é ressaltado no PDESM (2009), são diferentes as matrizes curriculares nas escolas municipais, desencadeando a falta de unificação dos tempos curriculares entre elas, ocorrendo prejuízos para os alunos que precisam trocar de escola. Este fato foi decorrente da necessidade urgente que a Rede

¹⁵ O atual secretário da educação é João Luiz de Oliveira Roth

¹⁶ Dados retirados do PDESM (2009).

Municipal teve para adaptar as escolas aos nove anos previstos em legislação nacional, sendo assim, não podendo estabelecer em tempo hábil matrizes curriculares comuns para o Ensino Fundamental.

Atualmente estão matriculados no Ensino Fundamental 14.443 alunos (ano base 2009). Para atender esta demanda, a Rede Municipal é composta por 381 professores de Anos Iniciais e 553 professores de Anos Finais que estão divididos nas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o quadro abaixo:

Área do conhecimento	Número de professores
Letras – Português, Inglês, Espanhol	142
Ciência e Matemática	170
Geografia	50
História	46
Estudos Sociais	8
Física	87
Artes	50
Total	553

Quadro 1: Número de professores por área de conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental

O número de professores apresenta-se significativo para o atendimento da demanda de escolas municipais de Ensino Fundamental, em especial, destaco o número de professores que trabalham com o Ensino de Arte. Conforme o número de escolas faltaria apenas 1(um) professor de Arte para o Ensino Fundamental, pois existe 1 (uma) escola de Arte e 2 (dois) escolas profissionalizantes. Contudo, os professores que atuam no Ensino de Arte são, em sua maioria, formados em Educação Artística e, ainda, em Artes Visuais, segundo os resultados encontrados nesta pesquisa.

O Ensino Fundamental no município tem como objetivo a “formação básica do cidadão, no sentido de focar no desenvolvimento da sua capacidade para análise crítica, de maneira que este possa aplicar na vida prática e social os diversos conhecimentos adquiridos e continuar seus estudos” (PDESM, 2009, p. 97). Este objetivo é potencializado a partir dos incisos I ao IV, que estão postos no art. 32 da LDB 9.394/96¹⁷.

De acordo com a Resolução de nº 20, de 10 de maio de 2006, foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos obrigatório, todavia este

[...] requer uma reorganização do tempo e do espaço da escola, assim como uma reavaliação do sistema educacional para que sejam atingidos os objetivos e finalidades da educação, que não estão diretamente ligados ao ato do cuidar, com a permanência do educando na escola, mas a qualidade e a eficácia da aprendizagem, em especial da leitura, escrita e do pensamento lógico-matemático”. (PDESM, 2009, p. 96)

Que tempo e espaço é este? Tempo e espaço da criança, da infância, do professor, do aluno, da escola, do currículo? Isto não fica evidenciado no Plano, mas compreendo que esteja nas entrelinhas do mesmo, que este tempo e espaço talvez seja o exigido pelo macro-contexto político¹⁸, através das políticas educacionais elaboradas, em especial, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas quais a escola é o lugar da aprendizagem, mas não de qualquer aprendizagem e sim, prioritariamente, da leitura, escrita e cálculo como se verificou nos documentos revisados para Educação Básica. E a formação humana básica do cidadão não perpassaria pela aprendizagem estética, ética, social, cultural? Onde estão e como serão desenvolvidos estes aspectos, se a prioridade do Ensino Fundamental restringiu-se as três áreas elencadas?

A concepção do aprendizado da leitura, escrita e do cálculo é uma construção histórica e social que está articulada com o espaço macro dos contextos políticos, os quais visam à formação básica, que proporcione resultados palpáveis e a curto prazo, sem perpassar pela construção crítica de uma formação humana, a qual faça com que os sujeitos escolares tornem-se debatedores críticos da sociedade. E esta perspectiva, conforme tenho observado, não faz parte dos micro-contextos.

¹⁷ Estes podem ser visualizados na seção da Educação Básica.

¹⁸ Compreendo isso a partir das palavras eficiência, eficácia, competência, habilidades, as quais, por várias vezes, são utilizadas para caracterizar a “qualidade da educação”.

Questionamentos deste tipo têm estado presente em todo o estudo, pois os conceitos estabelecidos pelas políticas educacionais restringem-se às áreas do conhecimento culturalmente estabelecidas como “mais importantes”, deixando “marginalizadas” outras áreas do saber, a exemplo destaque: o Ensino de Arte, Filosofia, Sociologia, dentre outras.

Para responder aos enfrentamentos postos pela “qualidade¹⁹ da educação no município”, a “formação básica do cidadão”, e aos programas propostos pelo governo federal, em especial, o “Todos pela Educação” a educação municipal na gestão de 2009 a 2012 tem como meta a “Educação emancipatória e desenvolvimento sustentável: um compromisso de todos”, o qual tem como foco o estabelecimento de parcerias e o compartilhamento de saberes entre instituições, alunos, professores, pais, sociedade e entidades envolvidas no processo educacional. Desse modo, tem como visão “ser referência no Brasil pela qualidade dos serviços educacionais, transparência, competência e compromisso com a gestão pública, bem como por ações inovadoras e articuladas” (PDESM, 2009, p. 121).

Nesse contexto, apresento os eixos articuladores das políticas estabelecidas como prioritárias no município, que são: política de democratização e modernização da gestão educacional, política de desenvolvimento e valorização profissional e política de qualificação dos processos educacionais. Essas políticas estão divididas de acordo com as propostas de organização do SME para darem subsídios às práticas pedagógicas nas escolas municipais. Em relação às políticas educacionais para o Ensino de Arte, não encontrei referências.

Por fim, considero que a Educação Básica, no município de Santa Maria, tem propostas articuladas às políticas de avaliação do governo federal, em especial a do IDEB, e as de qualificação da educação, as quais são orientadas pelas concepções de “eficiência”, “eficácia”, no desenvolvimento de “habilidades e competências” dos alunos, respondendo assim aos propósitos do macro-contexto político.

¹⁹ “Qualidade que está ancorada num processo construtivo de cultura política e organizacional dos pilares administrativo, financeiro e pedagógico do SME e que exige a educação como prática social transformadora, sob enfoque do desenvolvimento sustentável como compromisso de todos” (PDESM, 2009, p. 118).

ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No capítulo, apresento uma revisão de literatura com relação às políticas educacionais da educação básica que incidem sobre o Ensino de Arte e de Música, através das legislações e documentos curriculares, tais como a Lei 5.692/71, a LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, o Referencial Curricular para Educação Infantil e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Logo, descrevo acerca do movimento político gerado para a inserção do ensino de Música na escola básica, o qual originou a Lei 11.769/08. Para finalizar, faço referência a pesquisas e estudos que foram desenvolvidos na Educação Básica sobre o Ensino de Arte e Música nas escolas.

2.1 Políticas educacionais, Ensino de Arte e Música

Compreendo, a partir do que foi discutido anteriormente, com relação à constituição, organização e implementação de políticas públicas e, em especial, as educacionais, que estas sofrem influências de várias ordens, gerando uma relação orgânica entre macro e micro políticas. Desse modo, conhecer os contextos políticos, econômicos e sociais, nos quais se originam as políticas em educação, é necessário para entender o contexto potencial de sua elaboração e compreender alguns possíveis entraves gerados durante o processo de implementação nas práticas escolares.

As políticas educacionais para o Ensino de Arte e de Música, especificamente decorrentes da reforma do ensino de 1971, a qual trouxe para o contexto escolar a disciplina de Educação Artística (Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho), e a LDB 9.394/96 que, por sua vez, traz o Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), possuem contextos políticos e econômicos de base diferenciadas, haja vista o tempo histórico e conjuntura em que foram gerados. Todavia, no que se refere às práticas educativas em Música, ambas as leis são amplas e, na maioria

das vezes, não potencializaram satisfatoriamente o desenvolvimento desta linguagem na escola.

A Lei 5.692/71 que traz a Educação Artística (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Desenho) para os currículos de 1º e 2º graus é instituída na época da ditadura militar, teve um caráter extremamente tecnicista para a educação. Já a LDB 9.394/96 iniciada pela sociedade civil em 1988, tinha/tem caráter mais humanístico. Entretanto, quando esta chega aos trâmites legais para sua aprovação no Senado é desconfigurada em sua estrutura original, tornando-se uma política neoliberal, atendendo a situação econômica e política vivenciada pelas alianças e acordos internacionais da época (ver SAVIANI, 1998; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

A escassa presença da Música nas práticas escolares tem sido discutida e pesquisada durante muito tempo e um dos fatores que acarretou seu desaparecimento nestas práticas, de acordo com pesquisadores da área, foi a Lei 5.692/71. Conforme Saviani (1998) e Barbosa (2008) esta Lei tinha uma tendência tecnicista com pinceladas de um caráter humanístico, ao ser instituída em seu art. 7º, a obrigatoriedade de disciplinas como “[...] Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). A partir de então, a Educação Artística tornou-se obrigatória nos currículos escolares.

No entanto, na legislação, não estava delineado como ocorreria o ensino desta disciplina. Foi com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº1.284 de 1973 e a Resolução do CFE nº 23 de 23 de outubro de 1973, que foram estabelecidos os termos normativos para a licenciatura em Educação Artística, numa perspectiva de integralidade das linguagens: Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. O Parecer 540/77, orientava a prática pedagógica do professor que, através da interpretação dada a este documento, foi caracterizada como polivalente. Todavia, mesmo não havendo “[...] um dispositivo legal específico sobre o ensino de Música, fica claro que a Música integraria, potencialmente, o campo da EA [...]” (PENNA, 2010, p. 29).

A Lei 5.692/71 também trouxe para o contexto nacional no art. 44, a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 7 aos 14 anos (BRASIL,1971). Nesse sentido, apesar de os entraves postos com relação à polivalência da EA e os possíveis “[...] efeitos sobre a educação musical nas escolas” (PENNA, 2010, p. 31), considero que esta Lei trouxe a oportunidade “[...] de ampliar o alcance do Ensino de

Arte, historicamente restrito a grupos privilegiados e as poucas escolas especializadas, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar” (PENNA, 2010, p. 31). Este fato pode ser destacado como um avanço para época e se caracterizou como o início do processo de democratização do ensino público e gratuito para a população em geral.

Porém não se pode negar que com a Lei 5.692/71

[...] a Música não consegue se inserir de modo significativo no espaço escolar, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferenciava de escola para escola, acaba sendo dominada pelas Artes Plásticas, principalmente. [...] em muitos contextos Arte nas escolas passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de Artes Plásticas ou Visuais, assim persistindo até os dias atuais. (PENNA, 2008b, p. 125)

Sobretudo considerando o esvaziamento das práticas pedagógicas, através do ensino polivalente das Artes, com a disciplina de Educação Artística (EA) houve necessidade de se recuperar as especificidades de cada linguagem artística. Com isso, após muitas discussões e mobilizações, ocorre a substituição de Educação Artística por Ensino de Arte (EArte), instituído pela LDB 9.394/96²⁰.

Entretanto, permanece a indefinição frente às linguagens artísticas, pois no § 2º da LDB 9.394/96, o qual trata do EArte, não se apresentava com clareza “quais, como e quando” (PENNA, 2008) deveriam ser trabalhadas as linguagens artísticas. Corroborando com esse fato que a LDB 9.394/96, ainda no artigo 12, inciso I, estabelece que “a instituição escolar tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), ficando ao seu critério “quais, como e quando” desenvolveriam a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

Para uma maior orientação, foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN) (1997, 1998, 1999), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998) e, posteriormente, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006). E, ainda, no Rio Grande do Sul foram organizados os Referenciais Curriculares “Lições do Rio Grande” vol. II (2009). Estes documentos podem orientar a prática pedagógica do professor, no entanto, não é obrigatória sua implementação.

O Referencial Curricular para Educação Infantil²¹ está dividido em três volumes e

²⁰ Ver Bellochio (2000) e Barbosa (2008)

²¹ Em 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

[...] é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. (BRASIL, 1998b, p. 14)

O vol. 3, nomeado “Conhecimento de Mundo” apresenta a Música, tendo como concepção que esta área do conhecimento é uma “[...] linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio” (BRASIL, 1998d, p. 45). Assim, valorizando os aspectos estéticos, afetivos, cognitivos e sociais, os quais podem ser potencializados pela Música. Dessa forma, percebo que, no RCNEI, há uma preocupação com as vivências musicais que devem ser propiciadas às crianças na Educação Infantil, a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

Conforme o documento introdutório, os PCN para o Ensino Fundamental,

[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores [...]. (BRASIL, 1997a, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF) estão organizados em 1º e 2º ciclos (1º a 4º série) e 3º e 4º ciclos (5º a 8º série). Tais definições apresentam semelhança na estrutura organizacional, contemplando todas as áreas do conhecimento, as quais são apresentadas separadamente, com uma perspectiva de integralidade.

Em relação ao Ensino de Arte, os dois PCNEF apresentam volumes específicos. O PCNEF – Arte divide-se em quatro linguagens artísticas, que são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Todavia, como destaca Del Ben (2009)

[...] as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como componentes, disciplinas ou conteúdos específicos, mas, sim, como modalidades da grande área Arte. Em função disso, a presença das diversas modalidades artísticas não é obrigatória em todo currículo do ensino fundamental. (DEL BEN, 2009, p. 121)

A autora destaca que a orientação focada “[...] nos PCN ocorreu no sentido de substituir o ensino polivalente de Artes [...]” (DEL BEN, 2009, p. 121). No entanto, se as linguagens artísticas não são compreendidas como “componentes, conteúdos ou disciplinas” curriculares no Ensino Fundamental, estas podem não ser trabalhadas, pois o componente curricular Arte, abrange a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança,

sendo assim, não garante a presença de uma ou de outra linguagem artística no currículo escolar.

O PCNEM é resumido e não descreve especificamente as áreas do conhecimento, já que estas são interligadas às grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Este documento não contemplava de forma específica nenhuma das áreas do conhecimento, então foram elaborados pelo MEC, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Neste novo documento, o Ensino de Arte, (como as demais disciplinas), apresenta-se de forma específica, assim como todas suas linguagens artísticas.

A orientação curricular expressa nos PCN, os quais são propostas de trabalho em sala de aula para os professores, buscam articular temas que estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Contudo, estes documentos foram estabelecidos a partir de alianças realizadas entre o governo da época, instituições e os órgãos internacionais que eram/são responsáveis pelo financiamento da educação, engessando as áreas do saber em conteúdos previamente estabelecidos, homogeneizando os contextos escolares. Dessa forma, as indicações podem não ser utilizadas, dependendo da realidade de cada instituição.

Além disso, segundo Penna (2008b), a “[...] flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental e Médio, [...]” (PENNA, 2008b, p. 132) e também o que é encontrado nas OCEM, não garante práticas musicais sequenciais e efetivas nas escolas e isso fica delineado nos estudos de Souza et al. (2002), Fernandes (2004), Del Ben (2005), Del Ben et al. (2006), Hirsh (2007), Guimarães (2008), Sebben (2009), Pereira (2010) e outros.

Estes autores, em seus trabalhos, sinalizam e discutem as questões referentes à Lei 5.692/71, à LDB 9.394/96, aos PCNEF e aos PCNEM. Destacam que, mesmo com a mudança de nomenclatura e de perspectiva com a LDB 9.394/96 e também com a criação dos documentos curriculares (RCNEI, PCNEF, PCNEM e OCEM), a Música ainda não tinha presença garantida nos contextos e práticas escolares. Desta maneira, Fernandes comenta que,

[...] a troca de denominação, nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias, práticas subjacentes fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de “Arte”. A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática, [...]. (FERNANDES, 2004, p. 76)

Este fato também foi destacado por Guimarães (2008) que, após os resultados de sua pesquisa, constatou que “rupturas importantes surgiram a cada Lei que se instituiu e essas parecem enfraquecer cada vez mais a prática musical nas escolas” (GUIMARÃES, 2008, p. 89).

Frente ao exposto, concordo com Sebben (2009) quando destaca que “a disciplina de Artes parece deter uma cultura escolar arraigada em fatores que a reconhecem como sinônimos de Artes Visuais, reforçando o sentido genérico da Arte sem a especificidade de cada uma das quatro linguagens artísticas, inclusive a Música” (SEBBEN, 2009, p. 137). Pela falta de esclarecimentos ou desconhecimento de alguns documentos legais, bem como a falta de recursos materiais, ausência de espaços físicos e profissionais, as escolas desenvolvem práticas educativas voltadas apenas para o ensino das Artes Visuais, na maioria das vezes, fato este que se expressa nos resultados de inúmeras pesquisas.

Assim, a abrangência que compreende o EArte nos diferentes documentos legais e as diversas pesquisas que sinalizam para o “esvaziamento” do conteúdo Música no espaço da escola, instigaram para que, de 2004 a 2006, ocorresse a organização de movimentos através do GAP²². O movimento, iniciado em 2004, teve a participação de cantores e compositores renomados no cenário da música brasileira. A partir de 2005, integraram-se ao grupo pesquisadores em educação musical e associações nacionais e internacionais, dentre as quais se destaca a presença efetiva da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), e *International Society for Music Education* (ISME). Estes estudiosos uniram-se para discutir acerca de uma política para a educação musical no país, que culminou com a elaboração de uma Lei que refere a obrigatoriedade do ensino de Música na escola de Educação Básica.

²² Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

2.1.1 Lei 11.769/2008 e o ensino de Música na escola básica

A partir das considerações com relação à amplitude das políticas educacionais para o Ensino de Arte na educação brasileira, as quais efetivamente não contemplam, de forma específica, as linguagens artísticas e, em especial, a Música, foi organizado, partindo da iniciativa da sociedade civil, um movimento para a recondução e organização da Música no cenário nacional. Brevemente será exposto o histórico deste movimento intitulado “Quero Música na escola”, o qual contou com a participação de 94 entidades, além de músicos profissionais, educadores musicais e pesquisadores da área de Música²³.

Conforme Pereira (2010), no ano de 2004 reuniram-se, por várias vezes, músicos, produtores e compositores do cenário nacional para debater acerca da representatividade e dos significados que eram atribuídos à Música na sociedade brasileira. Ocorreram algumas mobilizações públicas e a organização de fóruns estaduais e nacionais sobre a área em debate. No entanto, após alguns entraves que surgiram durante o percurso, as pessoas engajadas resolveram organizar o movimento junto ao poder Legislativo, pois sabiam que através deste poderia ser viável a formulação de políticas públicas para área de Música. Dentre as diversas pautas que seriam debatidas destaque a que tratava da inserção do ensino de Música nas práticas educativas em todas as escolas de Educação Básica do país.

Deste modo, em meados de 2005, as pessoas que estavam à frente do movimento, organizaram núcleos de representação, sendo criado o Grupo Parlamentar Pró-Música (GAP), o qual representou as entidades civis convidadas a participarem da mobilização para a “volta da Educação Musical nas escolas” junto ao poder Legislativo. O Núcleo Independente de Músicos (NIM) ficou responsável pelas ações políticas que deveriam ser viabilizadas junto à Câmara do Senado e Câmara dos Deputados. Todo o processo e as ações realizadas foram informados via e-mails e/ou páginas *web* para os grupos participantes do movimento, e quem ficou responsável por divulgar as informações foi o NIM (ver PEREIRA, 2010).

²³ Para aprofundamentos sobre o histórico do movimento, existe uma dissertação intitulada “Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008” de autoria de Luis Felipe Radicetti Pereira, defendida no ano de 2010, na UNIRIO.

Para melhor organizar o movimento, foram realizadas reuniões, tanto presenciais quanto por e-mail, e criados grupos de trabalhos (GTs). Estes grupos contavam com a participação de representantes das entidades civis, pesquisadores em educação musical e música, educadores musicais, músicos e outros. O ponto alto do movimento foi o planejamento de um manifesto para justificar a relevância de inserir o ensino de Música nas práticas escolares no Ensino Básico. Este manifesto, de acordo com Pereira (2010), foi organizado por pesquisadores em educação musical e música, bem como por músicos coordenadores do GAP, para buscar um espaço de discussão no Legislativo, o qual gerou a possibilidade de uma audiência pública na Câmara do Senado Federal.

A audiência pública ocorrida no ano de 2006, no Senado Federal, teve como pauta principal a inclusão do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Os representantes da área de Música expuseram o contexto em que se encontrava a Música na escola e, logo falaram da relevância e necessidade de tê-la no contexto escolar. Um dos fatores de defesa foi relacionar esta área do conhecimento ao pleno desenvolvimento do cidadão²⁴. A pauta em discussão teve grande acolhimento por parte dos Senadores que se encontravam na audiência. O Senador Cristóvan Buarque fez um fervoroso discurso sobre a necessidade de se ter o ensino de Música nas escolas em todo país, sendo este, incumbido pelo relator da seção de criar um Projeto de Lei (PL) para a área (ver PEREIRA, 2010).

Nesse contexto, o referido Senador pediu auxílio para o setor de Música engajado no movimento para a elaboração do PL. Foi elaborado o PL 343/2006, o qual era composto por três artigos e dois incisos (ANEXO A). Este PL contou com efetiva participação da ABEM, sendo que foi definido seu conteúdo em um dos encontros anuais da Associação, como destaca Pereira (2010).

No momento em que o PL 343/2006 chegou para o protocolo no Senado Federal, foi informado que já havia um outro PL, o 330/2006, o qual tinha o mesmo conteúdo, este último foi elaborado pela Senadora Roseana Sarney. Dessa forma, conforme Pereira (2010), os dois PL foram conduzidos juntos para os encaminhamentos legais. Entretanto, por terem o mesmo teor legal, foi escolhido o PL 330/2006, por ter sido elaborado antes. O PL 330/2006 foi votado e aprovado por unanimidade, no ano de 2007 na Câmara do Senado Federal.

²⁴ O qual é um dos objetivos da educação expresso em praticamente todas as políticas educacionais.

Após votação e aprovação no Senado Federal, o PL precisaria ser votado e aprovado também na Câmara de Deputados Federais. Assim, foi articulada uma mobilização para a aprovação do PL na Câmara de Deputados, naquele momento o nº do PL ficou 2732/2008, tendo como relator o Deputado Federal e músico Frank Aguiar, a fim de que este pudesse auxiliar nos trâmites legais, todavia ocorrem alguns entraves até o momento da aprovação.²⁵

O PL 2732/2008 também teve aprovação unânime na presente Câmara, indo assim à sanção presidencial. Desse modo, o PL 2732/2008 foi sancionado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva no dia 18 de agosto de 2008, com veto no inciso II, o qual se referia à formação específica na área. A Lei foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 19 de agosto de 2008, como Lei nº 11.769/08 (ANEXO B), a qual modifica o art. 26 da LDB 9.394/96²⁶, inserindo o § 6º que traz “a Música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do componente curricular que trata o § 2º²⁷” (BRASIL, 2008).

A Lei 11.769/2008, sem sombra de dúvidas, é um marco histórico de uma política educacional organizada diretamente pela sociedade civil (músicos, compositores, pesquisadores, educadores musicais, associações e entidades, dentre outras). Entretanto, o que tenciona o processo de implementação é que esta Lei terá designação na escola básica, *lócus* que não teve iniciativa política para sua elaboração. Nesse sentido, como destaca Sebben (2009),

[...] o processo de construção de políticas, mesmo que mediado pela sociedade civil, ainda não é garantia de que suas demandas sejam supridas, o que inclusive pode ser pensado a respeito dos novos desafios impostos pela Lei 11.769/2008, [...]. Sua aprovação, por si só, não assegura, mais do que em uma norma oficial a Música na escola. (SEBBEN, 2009, p. 139)

²⁵ Ver Pereira (2010)

²⁶ “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 1996)

²⁷ “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2010)

Certamente o que o autor destaca é uma realidade, pois desde 1996 com a LDB 9.394 o Ensino de Arte tem espaço para a Música ser trabalhada na escola básica. Entretanto a leitura, interpretação e significação dada a esta Lei pelos profissionais da educação, muitas vezes, não implica na inserção da Música como linguagem artística a ser trabalhada no Ensino de Arte. Assim, o mesmo poderá ocorrer com a Lei 11.769/2008, se esta não for amplamente conhecida e debatida nos contextos específicos de implementação, ou seja, nas escolas.

Defendo que a Música faça parte ativamente das práticas escolares sequenciais e que tenha um espaço potencial nas escolas de Educação Básica. No entanto, acredito que para isso ocorrer seja necessário construir, junto aos gestores municipais e estaduais de educação, bem como junto às escolas, um projeto de inserção do ensino de Música nos contextos escolares, que contenha um plano de trabalho viável aos contextos e que possa, longitudinalmente, implicar na presença de um professor de Música para cada escola.

Uma das possibilidades para a implementação da Lei 11.769/2008 nas escolas básicas decorre de articulações entre os poderes e setores públicos dos municípios e dos Estados, para a elaboração de políticas locais, partindo da Lei nacional para Leis específicas nos Sistemas Municipais e Estaduais de Ensino. Assim, acredito na potencialização de ações locais, que tragam maior visibilidade para a implementação de políticas educacionais e, em especial, da Música nas escolas.

Um exemplo destas ações locais tem ocorrido em Santa Maria/RS, onde estão sendo mobilizados junto à Secretaria de Município de Educação, movimentos para que se possa organizar políticas locais para inserção do ensino de Música, inicialmente nas escolas municipais²⁸.

Dessa forma, concordo com Penna (2008c), quando defende que

[...] são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais [do que] atos legais de alcance nacional, [sendo que estes últimos] correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas. (PENNA, 2008b, p. 63)

²⁸ Dentre as ações destaco a audiência pública realizada no mês de junho/2010, a qual tinha como propósito discutir a efetivação da Lei 11.769/2008 nas escolas de Educação Básica, possibilidades de contratação/concurso para professores de Música no Município, dentre outras. Esta audiência teve a participação de professores e pesquisadores na área de Música da UFSM, bem como representantes do Conselho Municipal de Educação, Secretaria de Educação de Município, Coordenadoria Regional de Educação e alunos do curso de Música – Licenciatura Plena.

Considero, deste modo, que a partir das ações já realizadas e das parcerias que ainda estão sendo articuladas junto à SMEd, de fato e de direito, pode-se ter a implementação de práticas musicais sequenciais nas escolas de Educação Básica no município de Santa Maria/RS.

2.2 Música na Educação Básica

A análise do contexto das políticas educacionais, tanto de legislações passadas como das atuais (LDB 9.394/96 e PCN – Arte), direcionadas ao Ensino de Arte e especificamente da Música, leva a compreensão de que, por mais que o ensino de Música esteja previsto nestas leis, muitas vezes não encontra espaço nas práticas escolares, sobretudo como uma proposta de ensino sequencial.

Muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no espaço da escola de Educação Básica acerca do Ensino de Arte e da Música, dentre estas Penna (2002), Souza et al. (2002), Arroyo (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005), Diniz (2005), Macêdo (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Hirsh (2007), Buchmann (2008), Furquim (2009a), Subtil (2009), Sebben (2009), Amaral (2010b), entre outros. Estas investigações têm demonstrado que a Música está presente na escola, porém sua presença nas práticas educativas sequenciais tem sido escassa. Os estudos trazem a voz de vários sujeitos presentes na escola, diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e professores que ministram as aulas de Arte/Música.

Penna (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Arroyo (2003), Macêdo (2005) e Subtil (2009), em suas pesquisas, sinalizaram para a falta de profissionais especializados no Ensino de Arte e Música atuando nos espaços da escola de Educação Básica.

A pesquisa que Penna (2002) realizou tinha como objetivo mapear a situação do Ensino de Arte/Música nas escolas públicas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio da Educação Básica, na região metropolitana de João Pessoa/PB. Os dados foram coletados de 1999 a 2002 e os sujeitos da pesquisa foram professores de Arte das referidas escolas.

Como resultados, a autora obteve um quadro de 186 professores de Arte no Ensino Fundamental. Destes, apenas 9 (nove) professores com habilitação

específica em Música. No Ensino Médio, dos 50 professores de Arte, 5 (cinco) professores tinham habilitação específica em Música.

Decorre de situação semelhante, a pesquisa desenvolvida por Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), em Uberlândia/MG, a qual investigou a situação do Ensino de Arte em escolas de Educação Básica, pós - LDB 9.394/96. A pesquisa mapeou os professores de Arte atuantes em escolas públicas em todas as etapas da EB (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). As autoras destacaram que o número de professores que trabalhavam com Música é muito inferior aos professores que desenvolviam trabalhos nas Artes Plásticas/Visuais.

Assim, o estudo demonstrou que há poucos professores especializados em Música nos espaços escolares e isso levava a não garantia de práticas musicais sequenciais nas escolas de Educação Básica na cidade de Uberlândia/MG.

Este dado também foi constatado por Arroyo (2003) em pesquisa nos documentos municipais, em Uberlândia/MG. A autora desenvolveu um estudo, objetivando analisar os documentos legais relativos ao Ensino de Arte e, em especial, a Música e como o ensino de Música estava situado frente às políticas educacionais locais. Em análise aos documentos oficiais, como as legislações municipais, Arroyo (2003) constatou que o ensino de Música não ocupava espaço nas práticas escolares e não era oferecido como disciplina do currículo das escolas de Educação Básica, ao passo que as Artes Plásticas/Visuais faziam parte de todas as escolas de Uberlândia.

A pesquisa soma-se ao que foi expresso pelo estudo de Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), o qual apresentou uma disparidade muito grande com relação à formação específica entre professores habilitados em Artes Plásticas/Visuais e professores de Música, visto que, nos próprios documentos da Secretária Municipal de Educação, a Música não era prevista como disciplina das escolas públicas de Uberlândia (ARROYO, 2003). Assim, não disponibilizava espaço para os professores de Música atuarem nesses ambientes.

No contexto do Ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são significativos os dados encontrados nas pesquisas de Macêdo (2005) e Subtil (2009). Ambos realizaram a coleta dos dados no ano de 2004, tendo como espaço de investigação turmas de 5^o a 8^o série em escolas públicas dos seus respectivos Estados. Os participantes dos estudos foram professores responsáveis pelo Ensino de Arte.

Embora a pesquisa de Macêdo (2005) tenha sido realizada na cidade de Campina Grande/PB, e a de Subtil (2009) em uma “cidade de porte médio no Estado do Paraná” (SUBTIL, 2009, p. 185), os resultados assemelham-se. Macêdo (2005) obteve como resultado, após desenvolver o estudo com 50 professores de 32 escolas públicas estaduais, que apenas 1 (2%) professor tinha habilitação específica em Educação Artística, a formação predominante foi em Letras, tendo 21 (42%) professores que trabalhavam com o Ensino de Arte com esta formação.

Subtil (2009) investigou 54 escolas públicas estaduais, e dos 43 professores que atuavam com o Ensino de Arte, apenas 2 (3,70%) tinham formação específica, um em Artes Visuais e outro em Educação Artística. A formação predominante relaciona-se com a encontrada por Macêdo (2005), pois dos 43 professores 14 (32,56%) tinham habilitação em Letras. Com relação a este dado Subtil (2009) justifica que

[...] a prevalência do curso de Letras, [...] decorre de uma aproximação natural com a Arte, resultante da Lei 5.692, [...] que colocava no mesmo campo ‘Comunicação e Expressão’ - Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Educação Artística pelas características ‘expressivas’ das áreas. A fluidez dos campos de conhecimentos permitia a troca e partilhas de conteúdos e professores sem muitos problemas. (SUBTIL, 2009, p. 189)

Subtil (2009) revela ainda que, ao serem questionados sobre quais atividades eram desenvolvidas nas aulas de Arte, os professores relataram a predominância do Desenho com 91%, seguido das Artes Plásticas/Visuais 80%, Teatro 70%, Música 58% e, por fim, Dança 51%. O fato de ter 58% de atividades musicais apresenta-se significativo, pois com a situação destacada pelo estudo, da inexistência do professor especialista em Música atuando nestas escolas e apenas 2 (dois) com formação para a área de Arte, estes profissionais buscam trabalhar com esta linguagem em suas aulas, mesmo sem formação.

A autora destaca que trabalhar com a Música sem ter formação é um grande desafio, “[...] devido às dificuldades mais acentuadas em lidar com essa linguagem [...]” (SUBTIL, 2009, p. 187). Todavia, não se sabe como eram desenvolvidas as práticas musicais se, efetivamente, trabalhavam com a Música, considerando suas características e peculiaridades ou se apenas a utilizavam como recurso em festividades para entretenimentos, entre outras formas que a Música tem estado presente nas escolas.

Pude perceber, segundo as pesquisadoras, que a falta de professores especialistas no Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) nos contextos escolares da Educação Básica decorre principalmente do fato de que muitos dos profissionais formados atuantes nas escolas são oriundos da licenciatura em Educação Artística ou de áreas com “aproximações” como foi citado por Subtil (2009).

O fator da ausência de professores especialistas em Música na Educação Básica tem sido atribuído à Lei 5.692/71 e também ao fato de a maioria dos profissionais licenciados em Música optarem por atuar em escolas especializadas. Falta estímulo ao educador musical quando este se depara com o contexto de grande parte das escolas: número de alunos, várias turmas, falta de recursos materiais, ausência espaços físicos, além dos baixos salários.

Já nas escolas especializadas, na maior parte das vezes, os licenciados em Música encontram um ambiente mais propício para desenvolver suas aulas, porque nestas escolas, como destaca Penna (2008b), os conteúdos trabalhados levam em consideração práticas musicais em si mesmas, tendo como referência geralmente a música erudita, um número pequeno de alunos, recursos materiais e físicos para o trabalho. Associado a essas condições, os alunos das escolas especializadas, na maioria das vezes, estão ali porque querem.

Assim, considero que pelo fato do professor de Música

[...] não ocupar esses espaços potenciais [escola de educação básica], torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo, por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a Música como parte integrante e necessária de sua prática educativa. Afinal, a Educação Musical tem estado ausente da maioria das escolas, que deixa também de procurá-la e reivindicá-la. (PENNA, 2008b, p. 145-146)

Isso ficou balizado nos resultados das pesquisas, pois o professor especialista em Música não tem um espaço significativo na maioria das escolas. Entretanto, este profissional também, por inúmeros motivos, não procura inserir-se nos contextos escolares. A situação potencial X real acaba por gerar a ausência da Música nas escolas.

Pesquisas referentes às concepções e ações que profissionais não especialistas em Música (professores de Educação Infantil, Anos Iniciais, diretores e coordenadores pedagógicos) apresentam sobre a área, tem sido recorrentes, a exemplo de Souza et al. (2002), Santos (2006), Furquim (2009a) e outros.

Souza et al. (2002) realizaram uma pesquisa, em quatro escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo duas em Porto Alegre (RS), uma em Salvador (BA) e uma em Florianópolis (SC), nos anos de 1996 a 1998. Como sujeitos de pesquisa, tiveram 37 professores de Anos Iniciais que participaram “espontaneamente” da investigação. Além das professoras, participaram diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. As autoras destacaram que nenhum dos participantes possuía formação musical.

Conforme Souza et al. (2002)

[...] nas quatro escolas estudadas, o ensino de música no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar de as professoras e membros da administração enfatizarem, em seus discursos a importância da música na formação dos alunos. Em termos gerais todos os entrevistados demonstram uma atitude positiva em relação à educação musical, reconhecendo a importância de a música fazer parte do currículo escolar desde as primeiras séries ou ciclos escolares do ensino fundamental. (SOUZA et al. 2002, p. 114)

A partir do que os sujeitos da pesquisa relataram sobre a importância da Música, por que esta não fazia parte das práticas educativas? A resposta girava em torno das políticas educacionais, como destacaram as pesquisadoras, nas quais a Música não era obrigatória no Ensino Fundamental. Assim, conseqüentemente, as escolas não possuíam propostas de educação musical sequenciais.

De acordo com Souza et. al. (2002), embora não possuindo práticas musicais, as escolas utilizavam atividades musicais no cotidiano como “banda marcial, hora cívica, pano de fundo, ou recurso para desenvolvimento de outras atividades, a música estava presente na escola” (SOUZA, 2002, p. 114) de Ensino Fundamental.

No contexto das políticas educacionais, destaco a pesquisa de Santos (2006) que teve, como um dos objetivos, a análise de como os diversos documentos legais inserem-se no contexto de 9 (nove) instituições municipais do bairro Camobi na cidade de Santa Maria/RS. A autora sublinha que as escolas não apresentavam efetiva implementação dos PCN – Arte. Compreendo que isso ocorria e/ou ocorre pelo fato de os PCN não possuírem caráter obrigatório, sendo apenas documentos para orientação da prática pedagógica do professor, podendo não ser utilizado por este ou pela escola.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico das escolas, documento que caracteriza e formaliza a prática pedagógica dos professores, a Música tinha/tem lugar junto ao Ensino de Arte. A forma apresenta-se correta, pois como dispõe a

LDB 9.394/96, o componente curricular Arte deve abarcar as quatro linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais). Todavia, por mais que a Música estivesse nos PPPs das escolas, esta linguagem não era trabalhada por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido a falta de formação musical.

Conforme Santos (2006), as professoras conheciam o conteúdo do documento (PPP) e as demais legislações, mas estes não eram colocados em prática por diversos motivos, dentre os quais, pouca ou nenhuma formação musical dos professores de Anos Iniciais, falta de recursos materiais, ausência de professores especialistas em Música no quadro das escolas, entre outros²⁹.

Uma das possibilidades seria que as professoras de Anos Iniciais de escolarização realizassem um trabalho conjunto com o professor especialista em Música (ver BELLOCHIO, 2003). Entretanto, como salienta Santos (2006), isso não ocorreu devido à falta de professores especialistas em Música, contratados/concursados, nas escolas municipais investigadas. Esta situação reafirma o que as pesquisas anteriormente citadas tratavam: da “ausência” do professor de Música nas escolas de Educação Básica.

Furquim (2009a) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer as concepções de diretores escolares frente à Educação Musical e as ações que visavam implementar a Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em 5 (cinco) escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria/RS e as participantes foram 5 (cinco) diretoras.

A autora constatou que

[...] as diretoras acreditam na importância e validade da Educação Musical na escola, porém a maioria atribui a essa área do conhecimento várias funções e finalidades, o que, de acordo com suas narrativas, acaba distanciando-a dos objetivos e conteúdos que a ela são intrínsecos, ou seja, a Educação Musical assumida como conhecimento musical em si, mas que dialoga com outros campos do saber. Nesse sentido, observou-se que, nas escolas pesquisadas, a Educação Musical ainda não possui espaço no currículo e nas práticas educativas implementadas nesse contexto. As diretoras atribuíram esse fato à inexistência de professores especialistas em Música nas escolas, somado a pouca ou nenhuma formação musical dos professores que atuam nos anos iniciais de escolarização. (FURQUIM, 2009a, p. 48)

²⁹ Para um maior conhecimento acerca da formação musical dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, ver estudos de Bellochio (2000), Figueiredo (2003), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Werle (2008, 2010) e Furquim (2009b).

Percebo uma semelhança de concepção das diretoras na pesquisa de Furquim (2009a), com as participantes da pesquisa de Souza et al. (2002), na qual os sujeitos também atribuíram importância para a Música, mas não desenvolviam práticas musicais sequenciais nas escolas. Os motivos são os mesmos evidenciados por Santos (2006), a falta de profissionais especialistas em Música somado a pouca ou nenhuma formação musical que os professores de Anos Iniciais de escolarização possuem. Esta semelhança deve-se ao fato de os contextos investigados serem muito próximos ou os mesmos nas pesquisas de Santos (2006) e Furquim (2009a). No entanto, chama atenção, os dados ainda relatam estas condições, pois em três anos o discurso, as concepções e práticas continuam as mesmas. Desse modo, será que as pesquisas não tem causado impacto e movimentação para mudar a realidade escassa do ensino de Música no contexto escolar?

Considero que as concepções nas três pesquisas realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob o olhar tanto de professores dos Anos Iniciais quanto de diretores e coordenadores pedagógicos, sublinharam que a Música e a Educação Musical têm significativa importância. Porém, os diversos fatores citados não possibilitavam um espaço de inserção do ensino de Música nos currículos escolares ou, até mesmo, no Ensino de Arte.

Em relação ao ensino de Música nas escolas destacam-se os *surveys* de Del Ben (2005), Diniz (2005) e Hirsh (2007), que investigaram a situação do Ensino de Arte/Música em escolas públicas de Educação Básica. Del Ben (2005) teve, como contexto de pesquisa, escolas estaduais de Educação Básica do município de Porto Alegre/RS (POA) e, como participantes, os professores atuantes no Ensino de Arte/Música e diretores das referidas escolas. Foram enviados 177 questionários para as escolas, obtendo-se o retorno de 74. A pesquisadora concluiu, sob a óptica de diretores e professores do Ensino de Arte/Música nas escolas, que as práticas musicais não eram desenvolvidas de forma sequencial e nem eram significativas. Um dos fatores atribuídos era a ausência de um professor especialista em Música e a falta de recursos materiais nas escolas públicas estaduais de POA/RS. No entanto, Del Ben (2005) destacou que a Música estava presente no dia-a-dia das escolas, demonstrando que a linguagem, como prática social, fazia parte do cotidiano escolar em POA/RS.

A pesquisa realizada por Diniz (2005) foi na Rede Municipal de Porto Alegre com 40 instituições de Educação Infantil, tendo como sujeitos de pesquisas, 176

professores desta etapa de ensino. A autora considerou que 99,19% das professoras realizavam atividades musicais com seus alunos, sendo que destas, em 64,23%, a Música estava presente diariamente.

Com pesquisa semelhante, Hirsh (2007), desenvolveu um *survey* na região sul do Rio Grande do Sul (RS), em escolas estaduais de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ªCRE). Teve como participantes da pesquisa professores que ministravam o Ensino de Arte/Música. Foram mapeados 18 municípios e participaram da pesquisa 104 escolas que possuíam Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e 194 professores que ministravam a disciplina de Educação Artística (EA).

Conforme Hirsh (2007), os resultados obtidos demonstravam que a Música estava presente nas práticas dos professores participantes da pesquisa. Entretanto, esta linguagem era desenvolvida, na maior parte das vezes, em atividades extracurriculares e, ainda, como declararam 78,4% dos professores, a prática educativa com Música, em sua maioria, ocorria esporadicamente.

Em vista do que foi discutido acima, tentar modificar este quadro de escassez do qual faz parte o ensino de Música no Brasil, como ficou sinalizado em todas as pesquisas apresentadas, é necessário para romper com o círculo vicioso que é traçado também com a ausência de professores especialistas em Música que atuam na Educação Básica. Assim, pensar e articular ações, que passam pela elaboração e cumprimento de políticas educacionais locais, capazes de viabilizar espaço para o ensino de Música e do professor de Música é uma meta da Lei 11.769/2008.

Será possível alcançar esta meta? Diante do atual contexto com aprovação da Lei 11.769/2008, a qual traz para o ensino básico a obrigatoriedade da Música, destaco a pesquisa de Amaral (2010b) que teve como foco investigar as identidades profissionais e as concepções de professoras de Arte, porém sem formação específica em Música que, por necessidade, a partir de diretrizes curriculares do Sudoeste do Estado do Paraná e da Lei, precisam trabalhar com esta área do conhecimento em suas aulas.

A investigação teve como participantes 7 (sete) professoras de Arte de uma escola pública do Sudoeste do Paraná. Destas, 3 (três) com formação em Educação Artística, 3 (três) em Artes Visuais e 1 (uma) com formação em Educação Artística habilitação em Música. É relevante ouvir estes sujeitos, pois, até o momento, nas

pesquisas revisadas, nota-se a escassez, falta de espaço e de ocupação destes espaços pelo especialista em Música.

Através dos dados coletados por Amaral (2010b) ficou visível que as professoras encontram uma grande limitação para o trabalho com Música, devido à falta de formação específica. Uma das possibilidades apresentadas pelas participantes foi com relação à formação inicial, sendo que esta formação, segundo as professoras de Arte, deveria contemplar todas as linguagens artísticas. Outras possibilidades foram encaminhadas na direção da articulação do trabalho em sala de aula, para que se pudesse ter Música, junto com Artes Visuais, Teatro e Dança, bem como foi destacada a necessidade de formação continuada para os profissionais sem formação específica.

Praticamente todas as participantes trazem como possibilidades questões que foram e são muito criticadas, pois não caracterizam um espaço específico das linguagens artísticas e dos profissionais especialistas. Porém, destaco que o ideal para as professoras, conforme seus relatos, seria ter um profissional para cada área do Ensino de Arte, no entanto, o descompasso entre o ideal e o real é muito grande.

Considero que o ensino de Música na escola frente à fala das professoras e a política educacional tornam “[...] o real ilegal e o legal irreal” (SEBEN, 2009, p.137), pois ainda conforme Amaral (2010b) “no sudoeste do Paraná, o conteúdo Música já é trabalhado não só por força da [Lei 11.769/2008], mas também por estar nas diretrizes curriculares do Estado” (AMARAL, 2010b, p. 62). Todavia, são os professores especialistas em Artes Plásticas/Visuais que estão trabalhando com a Música. Este fato acabou por se somar aos resultados de todas as pesquisas apresentadas anteriormente, as quais foram desenvolvidas antes da aprovação da Lei 11.769/2008.

Dessa forma, a tensão que articula estas pesquisas é o tocante da falta de professores especialistas em Música e de propostas para uma educação musical longitudinal. Com a Lei 11.769, ainda é notado o mesmo quadro e escassez de professores especialistas, até o momento. Contudo, alguns municípios e estados já iniciaram um processo de elaboração de políticas públicas, como é o caso de Recife, Goiânia, dentre outros.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo discorro sobre os caminhos metodológicos percorridos durante a construção da pesquisa, a qual teve uma abordagem quantitativa e qualitativa. O método que utilizei na investigação constituiu-se num *survey*, de desenho *interseccional*, na perspectiva teórica de Babbie (2003). Em seguida apresento a amostra da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, descrevendo como ocorreram os procedimentos de coleta e análise dos dados. Por fim, enfoco como foi realizada a análise quantitativa do questionário no programa estatístico SPSS³⁰.

3.1 Abordagem quantitativa e qualitativa

A partir dos encaminhamentos metodológicos que foram seguidos pela pesquisa e os objetivos propostos, a abordagem metodológica envolveu dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Conforme Gatti (2002)

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2002, p. 29)

A abordagem quantitativa e qualitativa tem sido discutida por pesquisadores e autores de diversas áreas do conhecimento. Nas ciências da saúde, destacam-se Minayo e Sanches (1993), Serapioni (2000) e Brüggemann e Parpinelli (2008). Estes autores contribuem para a especificação do trabalho conjunto da abordagem quantitativa e qualitativa também no campo educacional. Na educação, tem-se Bogden e Bicklen (1994), Luna (2000), Gatti (2002) e Flick (2009). Flick (2009)

³⁰ *Statistical Package for the Social Sciences*

denomina “[...] abordagens de metodologia mista”, as quais “interessam-se por uma combinação [...] entre pesquisa quantitativa e qualitativa” (FLICK, 2009, p. 40).

Os autores apresentam diferentes concepções em relação a esta abordagem, que envolve dados quantitativos e qualitativos, demonstrando que, tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, possui especificidades. Entretanto, destacam que utilizá-las em conjunto é uma possibilidade, dependendo do objeto que será investigado, podendo assim se obter “um conhecimento mais amplo sobre o tema da pesquisa, em comparação ao conhecimento fornecido por uma única abordagem” (FLICK, 2009, p. 46).

As abordagens quantitativa e qualitativa “[...] podem e devem ser utilizadas [...] como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 240). Para Flick (2009) “[...] as combinações mais frequentes estabelecidas entre estas duas abordagens ocorrem por meio da associação dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa no mesmo projeto, [...]” (FLICK, 2009, p. 46).

A pesquisa quantitativa, neste estudo, envolveu a aplicação de questionários auto-administrados, com questões de caráter fechado, as quais deram origem a tabelas e gráficos.

Através da pesquisa qualitativa, busquei refletir os resultados da pesquisa quantitativa, tecendo relações de análise. A partir das análises, inferi interpretações e especificações do conjunto das escolas investigadas, indo além da simples descrição. Dessa forma, após ter os dados quantitativos busquei discuti-los e relacioná-los aos resultados de outras pesquisas.

O estudo apresentou um número expressivo de escolas. Deste modo, realizei um levantamento de dados. O levantamento foi caracterizado como mapeamento da presença/ausência da Música em escolas municipais de Santa Maria/RS e exigiu a utilização de um método de pesquisa, que possibilitasse a articulação entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. O método escolhido foi um *survey*.

3.2 Método de investigação *survey*

A pesquisa teve como objetivo investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica. Com os objetivos específicos busquei (a) verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação a Música; (c) identificar quais ações institucionais as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08.

Desse modo, o método de pesquisa configurou-se em um *survey*. Para Babbie (2003) este é um método que pode ser utilizado nas pesquisas sociais, pois, quando bem conduzido, pode gerar informações que com outro método seria difícil de se obter, devido ao extenso número de dados que podem ser coletados.

Conforme o autor, os *surveys* assemelham-se a censos, todavia, a diferença é a quantidade de pessoas que participam da pesquisa. Num *survey*, tem-se uma amostra da população que será investigada e esta representará a totalidade.

Desta forma,

[...] *surveys* por amostragem são utilizados por oposição ao estudo de toda a população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou uma parcela da população – uma amostra – de uma população total da qual amostra foi selecionada. (BABBIE, 2003, p. 113)

Na pesquisa, investiguei uma parcela da população que compõe a unidade escola. A amostra ficou representada por coordenadoras pedagógicas de 46 escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria.

O *survey* teve desenho *interseccional* ou *cross-sectional*. (BABBIE, 2003) Assim, os dados foram coletados de uma única vez, num determinado período de tempo, de maio a agosto de 2010. Para Babbie (2003) *surveys* de desenho *interseccional* são propícios quando “os dados são colhidos, num determinado momento, com uma amostra selecionada para descrever alguma população na mesma ocasião” (Ibid., p. 101).

Segundo o autor, os *surveys* apresentam três objetivos: descritivo, explicativo e exploratório. Babbie (2003) salienta que um *survey* pode apresentar mais de um objetivo. No entanto, é necessário descrevê-los de forma separada, pois eles possuem especificidades.

O *survey*, nesta investigação, foi descritivo. A partir deste objetivo mapeei, através de questionários auto-administrados, como a unidade escola organiza o Ensino de Arte e de Música nas práticas escolares. No entanto, a investigação vai além da simples descrição, pois realizei o cruzamento das respostas fechadas, as quais foram analisadas qualitativamente, buscando explicitar convergências com outras realidades e também peculiaridades das escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria.

De acordo com André e Romanowshi (2002), o método de *survey* foi pouco utilizado pelos pesquisadores em educação de 1990 a 1998, pois das 284 produções científicas, apenas 9 (nove) utilizaram o método de *surveys* em seus estudos.

Segundo as autoras

Muito utilizado nas pesquisas educacionais das décadas de 60 e 70 [o método de *survey*], [...] foi aumentando gradativamente na década de 80 e, nos anos 90, chega quase a desaparecer. Considerando-se que [este método pode gerar] um tipo de conhecimento necessário para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática, espera-se que os pesquisadores reconheçam sua importância e se disponham a retomá-lo. (ANDRÉ e ROMANOWSHI, 2002, p. 32)

O *survey* tem sido utilizado por um número relevante de pesquisadores em Educação Musical, dentre os quais, cita-se Tomazzetti (2003), Wolffebüttel (2004), Almeida (2005), Del Ben (2005), Diniz (2005), Hirsh (2007) e Rodrigues (2009). Destaco que foi de suma importância utilizar o método de *survey* para conhecer a realidade musical das escolas municipais de Santa Maria/RS, pois o *survey* propiciou um conhecimento mais abrangente deste contexto, visto que pode-se obter uma representatividade maior de sujeitos durante a pesquisa.

O processo de investigação foi desenvolvido nas seguintes etapas³¹:

³¹ No mês de setembro de 2009 foi realizada uma reunião com o secretário da educação, na época Pedro Aguirre com relação à Lei 11.769/2008. Em outubro de 2009, ocorreu uma reunião com diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais para exposição e esclarecimentos frente à Lei. Em abril de 2010, foi marcado na Câmara de Vereadores, uma audiência pública para tratar de questões sobre a implementação da Lei 11.769/2008, nas escolas municipais de Santa Maria, a audiência ocorreu no dia 09 de junho de 2010.

ANO 2010								
AÇÕES	05	06	07	08	09	10	11	12
Contato com a SMEd e primeiros contatos com as EMEF;								
Entrega pessoalmente dos questionários em 10. Em 36 escolas foi entregue via caixa de correio da SMEd								
Retorno dos questionários								
Codificação e redução dos questionários em quadros organizacionais, tabela e gráficos.								
Contato com a estatística e análise no programa SPSS								
Análise quantitativa e qualitativa								

Quadro 2 - Ações realizadas

3.3 Amostra da pesquisa

Inicialmente, para conhecer o contexto da pesquisa, realizei o levantamento das escolas municipais de Educação Básica na cidade de Santa Maria/RS. Este levantamento ocorreu no mês de setembro de 2009, junto à SMEd e o contexto está distribuído conforme o quadro a seguir:

Etapas de ensino	Localização	Número
Educação infantil	Escola Zona urbana	19
	Escola Zona Rural	01
	Escolas conveniadas	04
Ensino fundamental	Escola Zona urbana	45
	Escola Zona Rural	09
	Escola profissionalizante	02
	Escola de EJA	12 (1º a 4º série)
		14 (5º a 8º série)
	Escolas de arte	01
	Total	80 escolas

Quadro 3 – Escolas municipais de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS

O resultado do levantamento demonstrou que a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS é composta por 80 escolas municipais de educação básica, destas 54 são escolas de Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa foram coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Ensino Fundamental, por compreendê-las como responsáveis pela organização e disseminação no coletivo dos professores, de ações institucionais frente às políticas educacionais nas escolas.

Conforme Pires (2005) o coordenador(a) pedagógico(a) tem como função na escola, “[...] planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição [...]” (PIRES, 2005, p. 182). E, ainda, de acordo com Santos (2006), este profissional “[...] é um gestor e mediador das relações

pedagógicas estabelecidas entre os professores e outros âmbitos do espaço escolar em relação a aspectos pedagógicos” (SANTOS, 2006, p. 28). Desse modo, a coordenação pedagógica exerce função importante na articulação junto com os professores e demais profissionais para o desenvolvimento com qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Como unidade de análise (BABBIE, 2003, p. 98), tive as escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS, representadas pelas coordenadoras pedagógicas. Segundo Babbie (2003), unidade de análise “é o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado” (Ibid., 2003, p. 507).

Para selecionar as escolas municipais de Ensino Fundamental que iriam compor a amostra da pesquisa, realizei contato com a SMEd, explicando sobre a pesquisa e solicitei autorização institucional para sua realização. Neste momento, expus o objetivo do estudo e as minhas pretensões. A SMEd acolheu e autorizou a realização da pesquisa, no mês de abril de 2010. Logo, disponibilizou uma listagem com os nomes das escolas, e-mails, telefones e nomes dos diretores e vice-diretores das mesmas.

Através da listagem, pude verificar quais escolas municipais iriam participar da pesquisa. Foram excluídas as escolas que não tinham anos finais, as escolas profissionalizantes e a de Arte. Assim das 54 escolas de Ensino Fundamental, participaram da pesquisa 46 escolas, por atenderem ao critério de seleção, o qual tinha como foco as escolas municipais de Ensino Fundamental que tivessem Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF). Contudo, constituíram a amostra da pesquisa 36 escolas municipais de Ensino Fundamental.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários auto-administrados com questões de caráter fechado, estruturados de forma a atender aos objetivos da pesquisa.

3.4.1 Questionário auto-administrado

O questionário é uma forma de coletar dados usualmente utilizados por pesquisadores de *survey*, como destaca Babbie (2003) e, segundo o autor, este deve ser construído de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. O questionário auto-administrado foi um importante instrumento para a coleta de dados, pois a pesquisa apresentava um número grande de sujeitos, assim este instrumento de coleta serviu para obter dados mais rapidamente, com um número significativo de participantes, sem o auxílio do pesquisador no momento das respostas (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Conforme Babbie (2003) e Laville e Dionne (1999), uma das possibilidades no envio dos questionários é a utilização do correio ou através de um entregador. Dos 46 questionários (100% da amostra), 10 questionários (21,73%) do total foram entregues por mim às escolas municipais de Ensino Fundamental. O restante 36 questionários (78,26%) foram deixados na caixa de correspondência das escolas na SMEd.

O questionário utilizado na investigação foi construído com base no questionário desenvolvido por Hirsh (2007), porém as questões foram adaptadas ao *locus* do estudo e aos objetivos da pesquisa. O questionário foi estruturado em quatro partes (APÊNDICE A).

A primeira parte, composta por quatro questões, compreendeu dados de identificação do respondente da pesquisa, como: nome, e-mail e telefone, formação profissional e a função desempenhada na escola, se este teve ou não formação musical durante sua trajetória de vida. A segunda parte apresentou três questões que tinham por objetivo conhecer sobre o Ensino de Arte (ou Educação Artística) na escola, se há aulas específicas, quais linguagens artísticas são trabalhadas e quem são os responsáveis por estas aulas. A terceira parte foi composta por nove questões e sinalizava para a interlocução da Música com o Ensino de Arte, buscando conhecer o espaço da Música nas aulas de Arte no contexto da organização curricular, quais atividades são desenvolvidas, com que frequência ocorrem, se a escola possui projetos de Música e quais recursos materiais, físicos e profissionais as escolas dispõem para o desenvolvimento das atividades musicais.

A última parte ficou constituída por seis questões que tratavam sobre a Lei 11.769/08. Levantei informações com relação à implementação da Lei nas escolas,

possibilidades práticas de constituição da mesma na Rede Municipal de Ensino, as ações que as escolas indicam para a mobilização da Lei 11.769/2008, como a Rede Municipal de Ensino está buscando se adaptar frente a esta política educacional e, ao final, considerações, comentários e sugestões. O questionário foi composto apenas por perguntas fechadas, todavia em algumas questões foi solicitado aos respondentes da pesquisa que justificassem suas respostas.

Os questionários foram enviados às escolas junto com uma carta de apresentação (APÊNDICE C) para as coordenadoras pedagógicas, com os objetivos da investigação, esclarecimentos e a importância do estudo para a cidade de Santa Maria/RS. Os questionários foram dentro de envelopes de retorno, identificados com etiquetas com nome da escola e do diretor(a) e vice-diretor(a), telefone e endereço, sendo que estes deveriam retornar no mesmo envelope, para codificação na redução dos dados.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Selecionada a amostra da pesquisa, realizei os primeiros contatos com as escolas municipais de Ensino Fundamental. Inicialmente, foi feito contato com as 10 (21,73%) escolas que eu fui pessoalmente visitar. Este contato inicial ocorreu nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2010. As visitas foram todas agendadas nestas datas e com horários previamente marcados. A seleção das 10 escolas foi realizada a partir da localização das mesmas, as quais estavam situadas na região central da cidade de Santa Maria e algumas no bairro Camobi, em locais que eu tinha acesso mais facilmente.

Ao chegar às primeiras escolas, pude verificar que não seria possível o atendimento nos horários marcados, devido à sobrecarga de trabalho que as coordenadoras pedagógicas tinham. Assim, conversei rapidamente com as participantes da pesquisa, muitas vezes no pátio, nos corredores para tentar informá-las sobre o estudo que estava sendo desenvolvido e ressaltando a importância de sua participação. Neste momento, deixei o questionário e agendei o retorno do mesmo.

Voltei no dia marcado pelas escolas para buscar os questionários. Apenas 3 (três) escolas não tinham concluído até a data combinada. Dessa forma, foi marcado

retorno. Novamente, retornei às 3 (três) escolas, que não tinham respondido. Uma das coordenadoras respondeu no momento em que eu estava na escola, dialogando comigo suas impressões e compreensões da Lei. E as outras 2 (duas) enviaram para a SMEd.

Terminada as visitas nas 10 escolas selecionadas, fui até a SMEd entregar o restante dos 36 questionários (78,26%) que faltavam, isso ocorreu no dia 07 de junho de 2010. Logo, realizei contato, por telefone, com todas as escolas que receberiam os questionários via SMEd, para explicar sobre a pesquisa, bem como tirar dúvidas e ouvir comentários referentes à Lei 11.769/2008. Assim foram entregues 46 (100%) questionários às escolas municipais de Ensino Fundamental.

Nas escolas que visitei obtive retorno de 100% dos questionários auto-administrados. Este fato corrobora com o que é destacado por Babbie (2003) o qual refere que, quando o pesquisador realiza a entrega pessoalmente, o número de questionários que retorna é muito maior que os enviados por correio ou entregadores externos à pesquisa, porque ocorre um contato maior entre sujeitos e pesquisador.

Dos 36 (78,23%) questionários enviados pela SMEd retornaram 23 (63,88%). Diante deste retorno, voltei a fazer contato por telefone com as escolas que ainda não haviam entregue os questionários, para saber se os tinham recebido. Pude verificar que 3 (três) escolas, (8,33%) do total enviado, não tinham recebido o questionário. Assim, uma das opções foi enviar o questionário via e-mail. Neste momento, foi dialogado com 13 escolas (36,11%) sobre se haviam compreendido a forma de responder, entre outras questões e dúvidas que poderiam ter surgido. Neste último contato, coloquei-me à disposição para buscar os questionários pessoalmente. No entanto, as escolas comprometeram-se em enviar para a SMEd. Destaco que as 3 (três) escolas que receberam por e-mail, retornaram o questionário respondido também por e-mail.

Do total de 46 escolas, para as quais enviei os questionários, retornaram 36 questionários, número que corresponde a 78,23% das escolas selecionadas para a pesquisa. Segundo Babbie (2003) a “[...] taxa de retorno de 70% ou mais é muito boa” (BABBIE, 2003, p. 235). Deste modo, obtendo representatividade da amostra que compõe a população total do estudo.

3.6 – Procedimento de análise dos dados

Terminada a coleta dos dados iniciei a análise. No primeiro momento, eu abri os envelopes, para verificar se estavam respondidos, se haviam questões sem marcação, entre outras peculiaridades.

Feito isso, para uma melhor visualização, comecei o processo de codificação dos dados, atribuí códigos para os questionários (Q1, Q2, Q3 até Q36). Logo, os dados foram transferidos para quadros organizacionais³², para dar início à análise quantitativa.

Após o término da exposição dos dados nos quadros organizacionais, iniciei à tabulação dos dados quantitativos no Programa *Excel*. A partir do programa foi possível a criação de tabelas e gráficos, com quantificação e percentual exato das respostas dos questionários. Em seguida, levei todas as tabelas e os gráficos para uma especialista em estatística, a qual avaliou para ver se estava correta a redução quantitativa dos dados.

A especialista realizou a análise quantitativa no programa *SPSS*, o qual possibilitou a quantificação dos dados e cruzamentos entre eles. Para que ela pudesse fazer esta análise no programa *SPSS*, eu organizei um banco de dados (APÊNDICE D), no qual cada resposta recebeu um número e, as questões de múltipla escolha, combinações de números, os quais não poderiam se repetir.

Através da redução dos dados, as respostas que se complementavam, foram cruzadas quantitativa e qualitativamente, para melhor organizar a análise. Entretanto, na análise quantitativa do programa *SPSS*, apenas 1 (um) cruzamento se mostrou significativo, conforme orientação da estatística. Dessa maneira, a análise foi dividida em partes, sendo estabelecidas de acordo com questionário e a partir do cruzamento qualitativo.

A primeira parte apresenta as características da amostra da pesquisa representada por coordenadoras pedagógicas.

A segunda parte refere-se especificamente a análise dos dados, apresenta e discute o mapeamento realizado sobre o Ensino de Arte e de Música na escola e está dividida em dois momentos. Inicialmente focalizo os dados gerais do Ensino de

³² Os quadros organizacionais foram estruturados com todas as respostas obtidas através do instrumento de coleta de dados, nesse caso, questionário auto-administrado. Estes servem para melhor visualizar os dados brutos da pesquisa. No caso desta investigação, foram de suma importância para a redução dos dados no programa *excel* e, após, no *SPSS*.

Arte nas escolas municipais e, após, trato especificamente da Música nestes contextos, sendo utilizados os dados quantitativos e a análise qualitativa. Estes dados foram discutidos a partir da revisão de literatura realizada acerca do Ensino de Arte e de Música na escola, sobretudo no Ensino Fundamental e suas interfaces com as políticas públicas de educação.

A terceira parte de análise faz referência à Lei 11.769/2008, contendo os dados quantitativos, bem como as justificativas das coordenadoras pedagógicas, sendo realizada uma análise qualitativa, na qual utilizei a revisão de literatura referente às políticas públicas educacionais.

3.6.1 – Análise quantitativa

Como exposto, a análise quantitativa foi realizada pelo programa *Excel* e também pelo *SPSS*³³, nesse momento, com o auxílio de uma especialista em estatística.

Após organizar os dados em quadros organizacionais, os quais geraram tabelas e gráficos no programa *Excel*, todas as questões foram codificadas de Q1A, Q1B até a Q18, e os questionários ganharam números de 1 ao 36. Este procedimento deu origem a um banco de dados apenas com números e combinações numéricas, sendo necessário este procedimento para realização da análise quantitativa no programa *SPSS*. O banco de dados foi acompanhado de uma legenda para a estatística poder identificar quais eram os números que correspondiam às perguntas e quais correspondiam às respostas (APÊNDICE F).

Depois de realizado este procedimento, eu e a estatística nos reunimos para realizar a análise e os cruzamentos no programa *SPSS*, o qual gerou tabelas com as análises quantitativas (APÊNDICE E). Nas tabelas contêm a validade dos dados obtidos e os dados perdidos que, no caso desta pesquisa, não se obteve perda de dados. As tabelas possuem o número das respostas, seguido da frequência com que estas aparecem e, logo, é calculado a porcentagem válida das respostas e, ao final, a porcentagem acumulada. Todas as questões tiveram fechamento de 100%.

Em seguida, foi realizado o cruzamento das questões para obter a

³³ A versão do programa *SPSS* nesta pesquisa foi realizada em espanhol, v. 15, 2001, Chicago *SPSS* Inc.

significância das respostas e sua veracidade. Pode-se constatar, a partir do cruzamento, que apenas um cruzamento apresentou significância quantitativa, o qual foi o realizado entre as Q12 e Q13, estas tratavam de aulas específicas de Música e do professor responsável por esta aula. A maioria das coordenadoras marcou que a escola não possui aulas específicas de Música. No entanto, mesmo não tendo aulas específicas de Música, muitas marcaram a questão do professor responsável por esta aula. Desse modo, caracterizando incoerência no cruzamento entre as respostas na análise quantitativa, pois se não haviam aulas específicas, não poderiam ter professores responsáveis por estas aulas, esse foi do cruzamento problema.

3.6.2 – Análise qualitativa

A análise qualitativa, ocorreu após a construção dos gráficos e tabelas no programa *excel*, e a partir da análise quantitativa no programa SPSS. Através da análise quantitativa foi possível organizar os dados em três partes e cruzá-los para a análise qualitativa. Os dados analisados qualitativamente tiveram como suporte teórico a revisão de literatura apresentada nos capítulos anteriores da dissertação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os dados obtidos na pesquisa através da análise quantitativa e qualitativa, que constituiu o mapeamento da presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria e sua situação diante da implementação da Lei 11.769/2008. O capítulo subdivide-se em três partes. Na primeira, caracterizo a amostra da pesquisa. Na segunda, focalizo o Ensino de Arte e a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria. E, por fim, analiso as questões acerca da Lei 11.769/2008 e seu processo de implementação nas escolas municipais investigadas, tecendo articulações com a revisão de literatura apresentada.

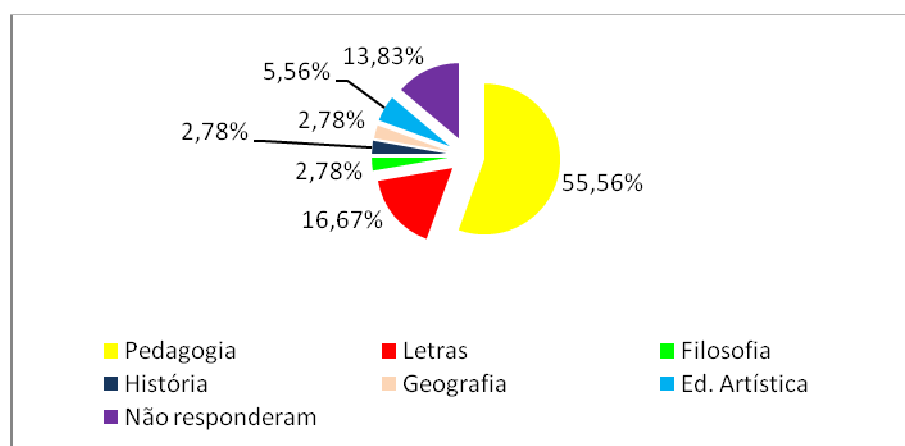
4.1 – Características da amostra da pesquisa

4.1.1 – Formação acadêmica: graduação e pós-graduação

A graduação das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa é em curso de Licenciatura, pois das 36 participantes, 86,11% do total, possuem esta habilitação.

Tabela³⁴ 1 – Formação acadêmica: graduação

Graduação	Quantidade
Pedagogia	20
Letras	6
Filosofia	1
História	1
Geografia	1
Ed. Artística	2
Não responderam	5
Total	36

Gráfico 1 – Formação acadêmica: graduação

Como pode ser observado nos dados acima, a predominância está no curso de Licenciatura em Pedagogia, com 55,56%. Em seguida, aparece o curso de Licenciatura em Letras, com 16,67%, seguido do curso de Licenciatura em Educação Artística, com 5,56%. Por fim, aparecem os cursos de Licenciatura em Filosofia, História e Geografia, com 2,78%, cada um. A grande variedade de licenciaturas na formação das coordenadoras pedagógicas, também foi verificada na pesquisa de Santos (2006), a qual teve como sujeitos de pesquisa 9 (nove) coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Santa Maria/RS, do bairro Camobi.

Acredito que a decorrência maior do percentual de licenciadas em Pedagogia, ocorra pelo fato de a amostra da pesquisa ser representada por coordenadoras

³⁴ Para uma melhor exposição dos resultados, utilizo tabelas com resultados numéricos e gráficos com dados percentuais. São utilizados dois tipos de gráficos: os de “pizza” para os percentuais exatos (100%) e de colunas para os percentuais que ultrapassam 100%, devido às respostas serem de múltipla escolha, conforme orientação da estatística responsável professora Ângela Dulus.

pedagógicas das escolas, pois há uma orientação no art. 64 da LDB 9.394/96, o qual indica que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, [...]” (BRASIL, 1996). Porém “[...] os coordenadores(as) não precisam ter formação no curso de Pedagogia podendo optar pela pós-graduação” (SANTOS, 2006, p. 83), pois a partir do princípio da gestão democrática educacional, instituído pela LDB 9.394/96, a função de coordenador pedagógico não é uma exclusividade do licenciado em Pedagogia.

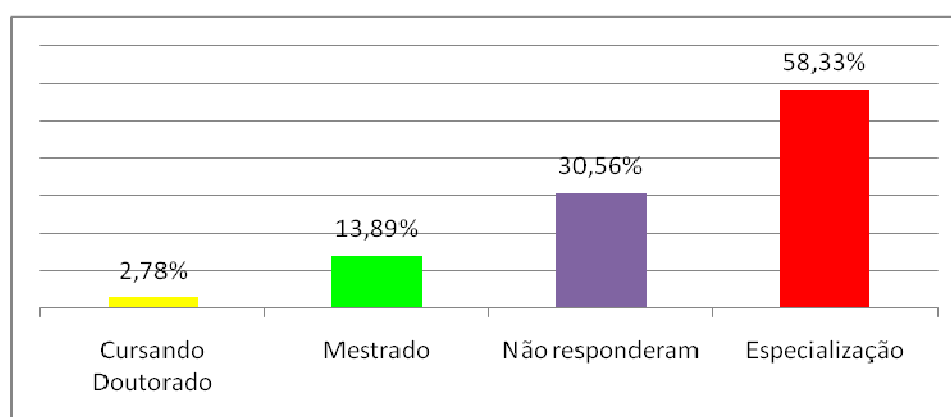
A formação em pós-graduação das participantes da pesquisa ocorre nos cursos de especialização, mestrado e doutorado, sendo que 58,33% das coordenadoras pedagógicas possuem especialização, 13,89% mestrado e 2,78% está cursando doutorado.

Tabela 2 – Formação acadêmica: pós-graduação

Pós- Graduação	Quantidade
Especialização	21
Mestrado	5
Cursando doutorado	1
Não responderam	11

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 2 – Formação acadêmica: pós-graduação



Das 21 (58,33%) participantes que possuem especialização, 5 (13,89%) são especialistas em Gestão Educacional, 5 (13,89%) em Supervisão e Orientação

Educacional e as demais dividem-se em especializações como Educação Infantil, Psicopedagogia, Língua Portuguesa, Literatura, PROEJA e Educação Ambiental. Entendo que, por fazerem parte da equipe gestora da escola, algumas das participantes tenham optado pelas especializações em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, por ser uma exigência da LDB 9.394/96 e, para exercerem, da melhor forma, sua atual função na equipe de profissionais da educação. Destaco que na LDB 9.394/96 não está expressa a função de coordenador pedagógico, e sim, as funções postas no art. 64.

Na pós-graduação em nível de mestrado 5 (13,89%) coordenadoras possuem esta formação. Das 5 (cinco), 3 (8,33%) possuem mestrado em Educação e, 2 (5,56%) coordenadoras possuem mestrado em Geografia e Estudos Linguísticos.

Contudo, por mais que a legislação esteja clara, indicando que a formação para atuar na gestão (coordenação pedagógica) tenha que ser em curso de licenciatura ou em pós-graduação, existem profissionais, como pôde ser visto nos dados da tabela e gráfico 2, que atuam na coordenação pedagógica sem ter o curso de pós-graduação na área posta em Lei, demonstrando assim, a incompatibilidade entre o legal e o real.

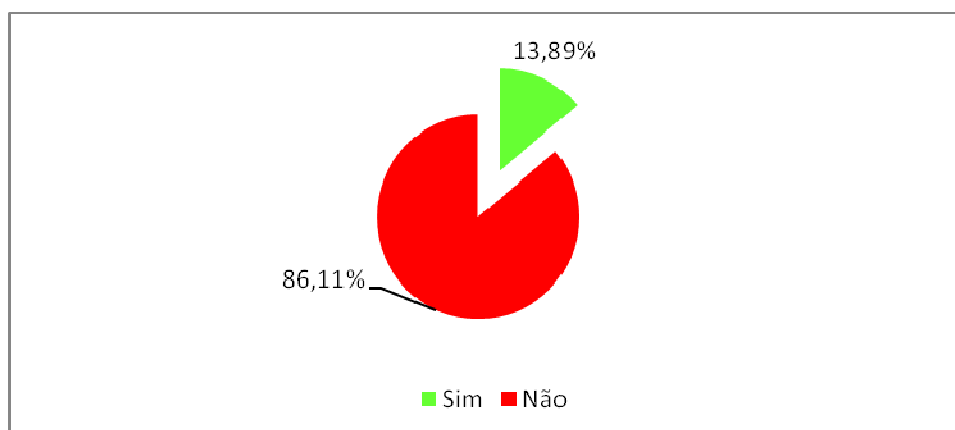
Desse modo, as políticas educacionais, muitas vezes, não encontram possibilidades visíveis nas práticas pedagógicas das escolas, pois enfrentam muitos entraves ao serem implementadas nestes contextos. E, ainda, os profissionais da educação enfrentam as políticas educacionais em suas práticas “[...] amparados por suas histórias, experiências, valores e propostas podendo atribuir outros significados ao texto” (MATHEUS, 2009, p.32). Assim, recriando e ressignificando em seus contextos de ação, estas políticas. Entendo que os professores e demais profissionais das escolas são ‘atores’ ativos no processo de reconstrução das políticas educacionais, como sublinha a abordagem do ciclo de políticas.

4.1.2 – Formação musical

De acordo com os dados obtidos, verifiquei que a maioria das coordenadoras pedagógicas não possui formação musical, como é visto na tabela e gráfico 3.

Tabela 3 – Formação musical

Formação musical	Quantidade
Não	31
Sim	5
Total	36

Gráfico 3 – Formação musical

As coordenadoras pedagógicas, em sua maioria, por serem egressas do curso de Pedagogia, poderiam ter tido uma formação musical, pois o licenciado em Pedagogia tem como propósito desenvolver junto aos alunos todas as áreas do conhecimento expressas na LDB 9.394/96, nos PCN e no RCNEI, no caso da Educação Infantil e, a Música está posta junto ao Ensino de Arte nos documentos curriculares.

Desse modo, entendo que o pedagogo deve ter na sua formação inicial disciplinas do campo das Artes, que abarquem as linguagens Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, para que este profissional possa desenvolver com segurança e conhecimento o seu trabalho com os alunos nestas etapas de ensino. Ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Pedagogia – DCNP (2006), está estabelecido no art. 5º inciso VI que “o egresso do curso de Pedagogia deverá ser apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, grifo meu).

Sobretudo, considero que os resultados acerca da formação musical das participantes de minha pesquisa, somam-se aos das pesquisas de Souza et. al. (2002), Santos (2006) e Furquim (2009a), as quais investigaram coordenadoras

pedagógicas e diretoras das escolas de Ensino Fundamental e verificaram que estas também não possuíam formação musical.

Nesse sentido, concordo com Furquim (2009b), quando refere que

[...] o conhecimento musical, na formação profissional do licenciando em Pedagogia, constitui-se em um saber que compõe a totalidade dos conhecimentos necessários à prática da unicodência. Do ponto de vista da formação acadêmico-profissional na Pedagogia, que tem como base a docência na educação infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, considera-se a área de Música como um campo do conhecimento e uma Arte que contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento da infância. (FURQUIM, 2009b, p. 136)

Com relação à formação musical em cursos de Pedagogia, destaco que, no contexto de Santa Maria, na UFSM, o curso de Pedagogia, desde 1984, possui em sua matriz curricular espaço para a formação musical dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais (ver OSTERREICH, 2010). A partir de 2006, quando ocorreram as reformulações da matriz curricular do curso nesta universidade, a disciplina de Educação Musical foi dividida em duas, sendo denominada de Educação Musical com 60 h e Educação Musical para Infância com 30 h, as quais são desenvolvidas no 6º e 7º semestre.

No entanto, disciplinas de Educação Musical e/ou de Música, não são uma prática unânime nas universidades públicas do Rio Grande do Sul/RS, como foi verificado pelo estudo de Furquim (2009b) que teve como foco a formação musical inicial do curso de Pedagogia em cinco universidades públicas do RS. Na pesquisa desta autora, ficou constatado que a área de Música ocupa espaço no currículo de apenas duas universidades. Em outras duas, existe uma disciplina que focaliza a Arte, porém não existe espaço curricular para a Música e nem para a Educação Musical. Em outra universidade investigada, a disciplina de Arte possui ênfase nas Artes Visuais. Assim, considero que a pouca ou nenhuma formação musical dos pedagogos, pode refletir na ausência de práticas musicais sequenciais nas escolas de Educação Básica.

Das 5 (13,89%) coordenadoras pedagógicas que possuem formação musical, 3 (8,33%) são formadas em Pedagogia. Porém, 2 (5,56%) tiveram na graduação uma formação musical, considerada pouco significativa durante o processo formativo, justificativa esta retirada do questionário, 1 (2,78%) teve formação musical em conservatório, especialidade em Piano. As outras 2 (5,56%) são egressas do curso de Educação Artística, o qual foi instituído pela Lei 5.692/71 e tinha como

perspectiva a integralidade das linguagens artísticas (Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho), em vista disso, tiveram uma formação musical.

Analisando o quadro formativo das coordenadoras, não é necessário que estas sejam especialistas na área de Música. Todavia, se não possuem ao menos conhecimentos musicais, como irão orientar, acompanhar os planejamentos pedagógicos dos professores? E propor trabalhos com esta área do saber? Questionamentos como estes, refletem a necessidade de discussão sobre os processos formativos dos profissionais da educação e, em especial, dos pedagogos na sociedade contemporânea, visto que se estes profissionais tiverem conhecimentos musicais, poderão vir a desenvolver práticas musicais com seus alunos e/ou orientar trabalhos com esta área do saber, quando exercerem funções na coordenação pedagógica, nas escolas básicas.

Considero que a amostra da pesquisa caracteriza-se pela formação em curso de Licenciatura em Pedagogia. Um dado relevante é que a maioria das coordenadoras pedagógicas já possui especialização, ou seja, há uma preocupação com a continuidade do processo formativo e com a exigência legal. Por fim, constato que este grupo de coordenadoras pedagógicas, em sua maioria, não possui formação musical, dado que tem sido recorrente em pesquisas com diretores e coordenadores pedagógicos.

4.2 – Ensino de Arte e Música na escola

4.2.1 – Ensino de Arte no currículo das escolas municipais de Santa Maria/RS

Com a promulgação da LBD 9.394/96, o Ensino de Arte está previsto como componente curricular obrigatório nas escolas de Educação Básica. Este componente é composto por quatro linguagens, que são: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, sendo que estas devem ser trabalhadas no Ensino de Arte, levando-se em consideração as suas especificidades.

Nos contextos escolares investigados, pude verificar que, na maioria das escolas, existe o Ensino de Arte (Educação Artística) como disciplina específica do currículo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já nos Anos Iniciais as linguagens artísticas são articuladas às demais áreas do conhecimento. Este dado

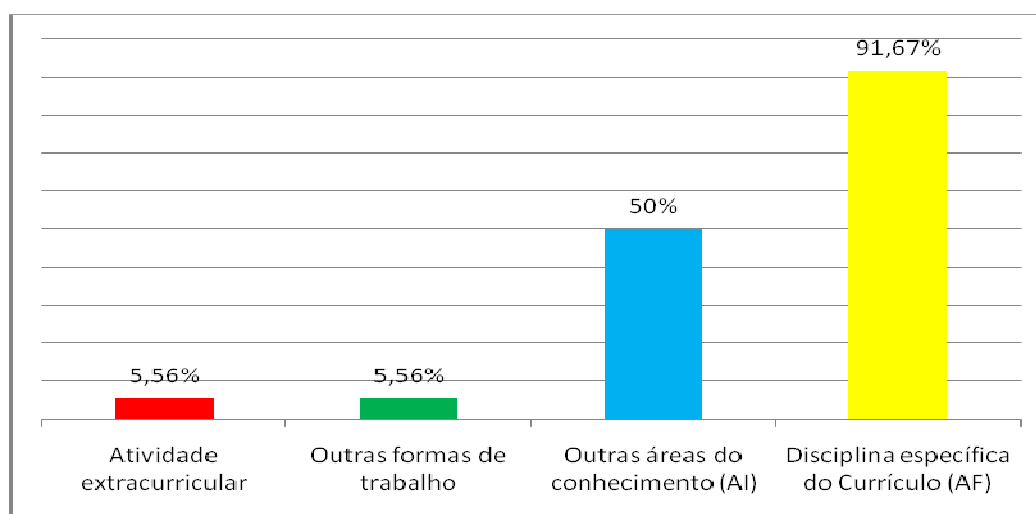
foi sinalizado pelas coordenadoras pedagógicas ao marcarem as respostas, colocando ao lado que disciplina específica do currículo era correspondente aos Anos Finais e articulado às outras áreas do conhecimento que correspondiam aos Anos Iniciais, como mostra a tabela e gráfico 4.

Tabela 4 – Ensino de Arte na escola

Ensino de Arte na escola	Quantidade
Disciplina específica do currículo	33
Outras áreas do conhecimento	18
Atividades extracurricular	2
Outras formas de trabalho	2

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 4 – Ensino de Arte na escola



De acordo com os dados, 91,67% das escolas possuem, em seu currículo, o Ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 50% trabalham o Ensino de Arte de forma integrada às outras disciplinas curriculares nos Anos Iniciais. Isso deve-se ao fato de existir um único professor para trabalhar todas as áreas do conhecimento, nesta etapa de ensino. Em 5,56% o Ensino de Arte é trabalhado como atividade extracurricular e de outras formas, como projetos sociais governamentais e não governamentais.

Frente ao exposto, são poucas as escolas municipais que trabalham o Ensino de Arte em atividades fora das matrizes curriculares no Ensino Fundamental em

Santa Maria, fato que atente ao que é proposto no § 2º da LDB 9.394/96. Ainda, este resultado soma-se ao encontrado no estudo de Sebben (2009), o qual obteve percentual de 93,4% dos sujeitos investigados, afirmando ter o Ensino de Arte como disciplina específica do currículo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. No entanto, esta disciplina tanto no estudo de Sebben quanto nesta pesquisa é denominada ainda de Educação Artística, herança da Lei 5.692/71.

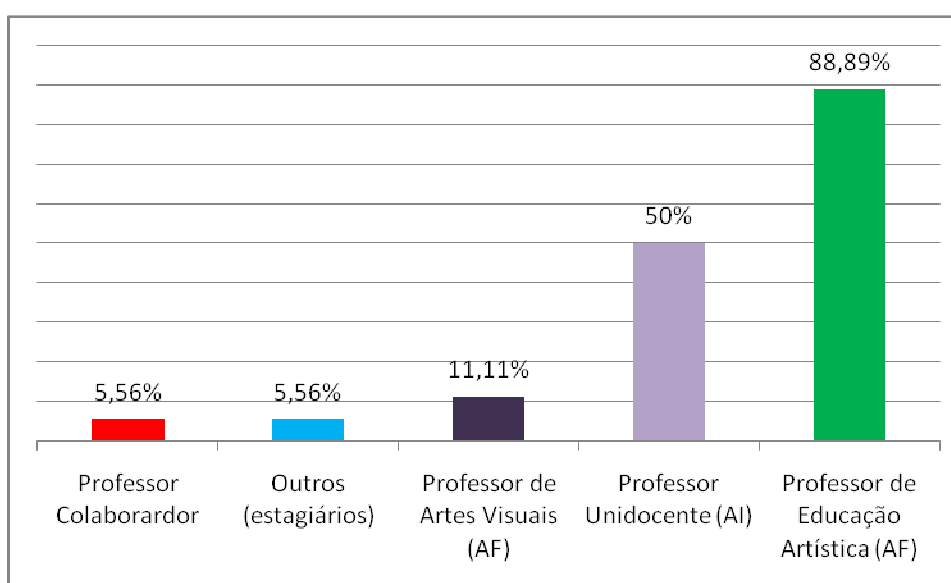
A formação dos professores que são responsáveis pelo Ensino de Arte (Educação Artística) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é predominantemente em Educação Artística. Nos Anos Iniciais o professor unidocente é quem trabalha com o Ensino de Arte e as demais áreas do saber, isso fica caracterizado na tabela e gráfico 5.

Tabela 5 – Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola

Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola	Quantidade
Professor de Educação Artística	32
Professor Unidocente	18
Professor de Artes Visuais	4
Professor Colaborador	2
Outros (estagiários)	2

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 5 – Professor responsável pelo Ensino de Arte na escola



Verifiquei que 88,89% dos professores que trabalham com o Ensino de Arte (Educação Artística) são formados em Educação Artística, 50% são professores unidocentes, 11,11% são formados em Artes Visuais e 5,56% são estagiários e professores colaboradores. A partir da LDB 9.394/96 deveria ter sido substituída a nomenclatura Educação Artística por Ensino de Arte, todavia isso ainda não ocorreu, sobretudo nas escolas municipais de Ensino Fundamental investigadas em Santa Maria/RS.

Diante disso, destaco que a LDB é uma política educacional que precisa ser amplamente estudada, discutida e posta em ação nos micro-contextos. No entanto, o que tem ocorrido e, de acordo com os dados obtidos na pesquisa, os gestores da educação municipal de Santa Maria, ainda não estão considerando ou compreendendo o que está proposto na legislação. Existem vários motivos para que isso ocorra, dentre eles infiro que, muitas vezes, os profissionais da educação não conhecem o teor legal das políticas educacionais, somado ao desconhecimento também por parte dos gestores públicos, falta de recursos financeiros e outros, o que gera estas incompatibilidades entre as proposições legais e as práticas desenvolvidas nas escolas. Compreendo assim, que os sistemas e redes de ensino que ainda possuem a disciplina e cargos para professores de Educação Artística, precisarão modificar a nomenclatura posta e a concepção da disciplina, para atender a exigência legal³⁵.

Porém, esta não é uma realidade apenas de Santa Maria, pois os dados encontrados somam-se aos resultados das pesquisas de Penna (2002), Del Ben (2005), Hirsh (2007) e Sebben (2009), os quais apresentam um número significativo de professores que ministram o Ensino de Arte formados em Educação Artística e, geralmente a habilitação é em Artes Plásticas/Visuais, tornando mais difícil o trabalho com as outras três linguagens artísticas.

Nos Anos Iniciais, o professor unidocente é o responsável pelo desenvolvimento das linguagens artísticas. Um dos motivos para este dado relaciona-se à formação acadêmica deste profissional que ocorre em cursos de Pedagogia, sendo que há uma orientação expressa nas DCNP (2006), a qual

³⁵ Destaco que em Santa Maria, na UFSM, há um longo período de tempo, já possui cursos de formação específicos em Artes Visuais, Artes Cênica e Música, bem como em outras universidades federais e particulares do país. Sendo que o curso de Educação Artística foi extinto, com a aprovação da legislação de 1996.

destaca que o professor/pedagogo precisa trabalhar com todas as áreas do saber, dentre elas, o Ensino de Arte.

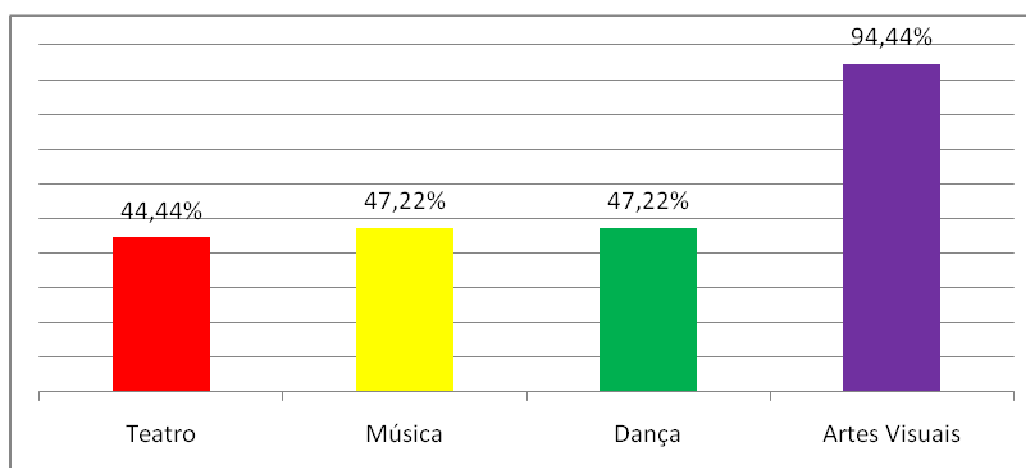
Através dos dados da pesquisa, pude visualizar que existem nas escolas professores formados em Artes Visuais. Do ponto de vista legal, esta é a nomenclatura correta que a LDB 9.394/96 contempla. Entretanto, estes professores estão ocupando cargos para a disciplina de Educação Artística, assim, tendo que trabalhar com as quatro linguagens, mesmo sem ter formação. Desse modo, como desenvolver um trabalho significativo sem ter formação na área? Este fato somado à formação em Educação Artística habilitação Artes Plásticas, pode justificar a predominância das Artes Plásticas/Visuais sobre as demais linguagens na aula de Arte, como é observado na tabela e gráfico 6.

Tabela 6 – Linguagens artísticas

Linguagens artísticas	Quantidade
Artes Visuais	34
Música	17
Dança	17
Teatro	16

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 6 – Linguagens artísticas



É visível que, tendo formação específica em uma linguagem artística, o professor sente-se mais seguro em realizar o trabalho, por este motivo que 94,44% dos professores trabalham com Artes Plásticas/Visuais, ao passo que 47,22% trabalham com Música e Dança e 44,44% com Teatro. Em 22,22% das escolas, as

coordenadoras pedagógicas relataram que o Ensino de Arte é trabalhado de forma integrada, sendo desenvolvidas as quatro linguagens artísticas.

No entanto, o predomínio está nas Artes Plásticas/Visuais. Estes dados também foram destacados nos estudos de Penna (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005) e Hirsh (2007), nos quais os participantes das investigações relataram que, por terem formação nesta área, preferem trabalhar com ela. Nas pesquisas de Macêdo (2005) e Subtil (2009), mesmo tendo uma minoria dos professores com formação em Educação Artística, o trabalho com as Artes Plásticas/Visuais era bem mais significativo que o trabalho com as demais linguagens artísticas. Sebben (2009) também comenta que os sujeitos da sua pesquisa destacaram que as Artes Plásticas/Visuais são a linguagem mais trabalhada na disciplina de Arte.

Refletir acerca dos dados encontrados e a predominância das Artes Plástica/Visuais no espaço da escola básica, na maioria das pesquisas apresentadas, “[...] requer uma compreensão mais abrangente de como se processou historicamente a inserção da área de Arte no campo educacional” (SUBTIL, 2009, p. 188) e, em especial, a Música nestes contextos.

Mediante o exposto na LDB 9.394/96 e nos documentos curriculares (PCN), o Ensino de Arte deve atentar para as quatro linguagens artísticas. Todavia, o real encontrado nas escolas não é esse, pois como vem sendo discutido em todo o estudo, as políticas educacionais elaboradas, tem esbarrado, muitas vezes, nas atuais condições vivenciadas pelas escolas públicas (as quais contam com a falta de recursos físicos e materiais, além de não possuírem profissionais especialistas para atuarem com as quatro linguagens). Dessa maneira, as políticas educacionais, muitas vezes, não apresentam efetividade das suas proposições nos ambientes escolares, sendo que se torna difícil mobilizar a sua organização nestes espaços.

Diante disso, concordo com Penna (2008c), ao ressaltar que,

[...] leis e propostas oficiais não tem o poder de, por si mesmos, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexões e questionamentos, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de práticas [...]. (PENNA, 2008c, p. 156)

Nesse sentido, é necessário o reconhecimento das particularidades dos locais, com relação ao Ensino de Arte e suas linguagens, para que ocorram “[...] a construção de políticas educacionais que respondam principalmente as suas

demandas, [...]” (SEBBEN, 2010, p. 135), a fim de que estas tenham efetivação nos micro-contextos, escolas, salas de aula e práticas educativas, de modo significativo e potencial para o desenvolvimento dos sujeitos escolares.

De acordo com os dados, até o momento, o Ensino de Arte está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria de duas formas: como disciplina específica do currículo nos Anos Finais e articulado as outras áreas do saber nos Anos Iniciais. No entanto, a disciplina continua sendo nomeada de Educação Artística e a formação predominante dos professores também é em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Sendo assim, a linguagem mais trabalhada são as Artes Plásticas/Visuais. Os dados não se diferenciam de outros contextos investigados, nos quais a Música e as outras duas linguagens são pouco exploradas e trabalhadas pelos professores de Artes com formação em Educação Artística.

4.2.2 – A presença/ausência da Música no Ensino Fundamental de Santa Maria/RS

O trabalho com Música na escola de Educação Básica deve ter como perspectiva a ampliação do

[...] universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a Música em suas variadas formas é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a Música na escola dentro de um processo de democratização à Arte e à cultura. (PENNA, 2008a, p. 25)

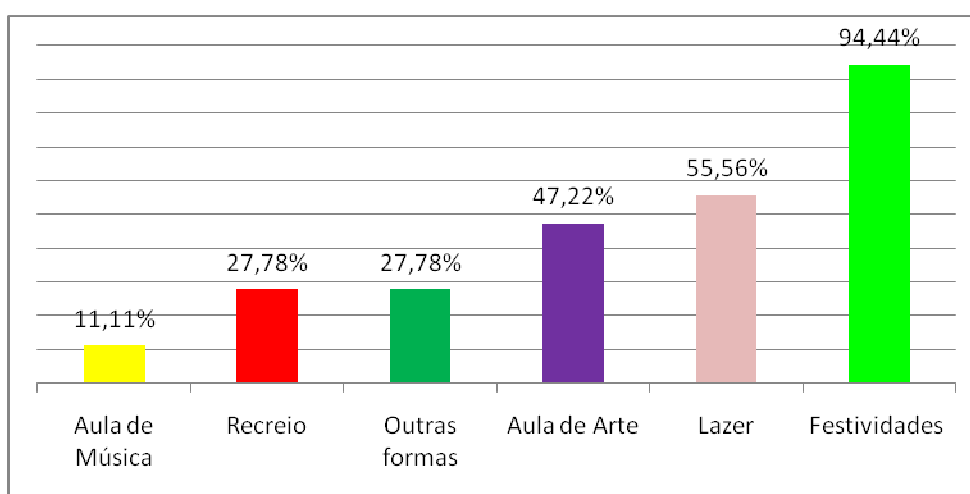
Como pode ser visualizado, na tabela e gráfico 6, a Música faz parte das linguagens artísticas trabalhadas nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria, sendo desenvolvida em 17 (47,22%) escolas.

A seguir, apresento na tabela e gráfico 7, os momentos em que vem sendo desenvolvida a linguagem Música nas escolas, a qual é trabalhada basicamente de duas formas: em atividades curriculares e extracurriculares.

Tabela 7 – Presença da Música na escola

Presença da Música na escola	Quantidade
Festividades	34
Lazer	20
Aula de Arte	17
Recreio	10
Outras formas	10
Aula de Música	4

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 7 – Presença da Música na escola

De acordo com as coordenadoras pedagógicas, pude verificar que a Música é trabalhada no Ensino de Arte em 47,22% das escolas. E, em 11,11% em aulas específicas. Todavia, na maioria das escolas, a Música está presente de modo significativo em atividades extracurriculares: em 94,44% tem Música em festividades, 55,56% nos momentos de lazer e 27,78% no recreio.

Percebo que os dados com relação ao Ensino de Arte, no qual a Música é trabalhada, apresentam-se expressivos no contexto de Santa Maria, considerando os resultados de outras pesquisas realizadas como as de Penna (2002), Del Ben (2005), Hirsh (2007) e Sebben (2009), pois segundo as coordenadoras pedagógicas, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, a Música encontra espaço no Ensino de Arte, atendendo ao que está posto na LDB 9.394/96, no § 2º e nos PCN – Arte, os quais indicam o trabalho do componente curricular Arte com as quatro linguagens artísticas.

Contudo, no contraponto das justificativas das coordenadoras, a Música tem sido desenvolvida, na maior parte das vezes, pelas escolas municipais em atividades extracurriculares. Esta prática tem sido uma realidade constante na maioria das escolas, conforme os resultados de inúmeras pesquisas desenvolvidas.

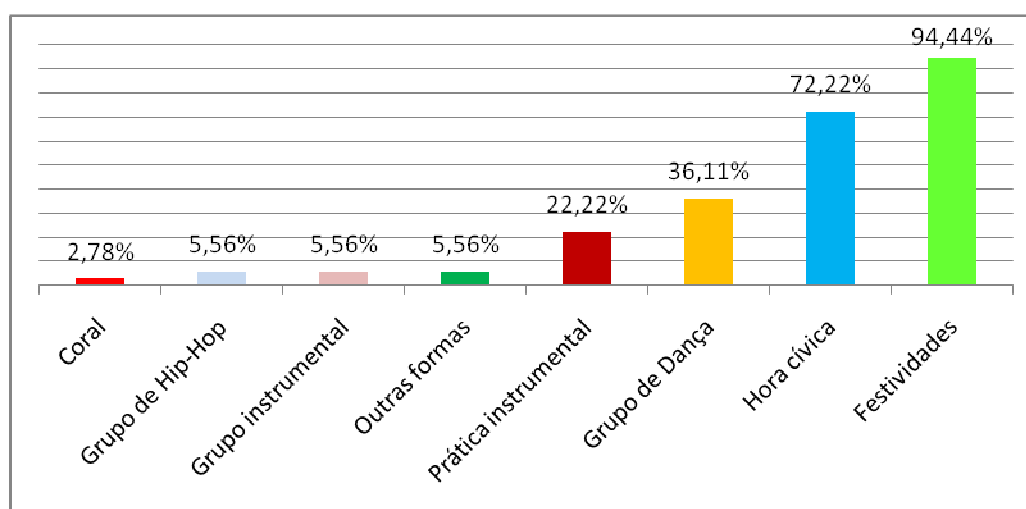
Quando questionadas sobre o tipo de atividades musicais que são desenvolvidas nas escolas, as coordenadoras pedagógicas relataram, em suas justificativas, que ocorrem principalmente atividades de audição nas aulas de Arte, em festividades escolares, na hora do lazer e no recreio, sendo que esta “[...] é provavelmente a mais acessível das atividades musicais, visto permear a vida cotidiana das pessoas” (DEL BEN, 2005, p. 78), que não possuem formação específica na área de Música.

Tabela 8 – Atividades musicais

Atividades musicais	Quantidade
Festividades	34
Hora cívica	26
Grupo de Dança	13
Prática instrumental	8
Grupo instrumental	2
Grupo de Hip-Hop	2
Outras formas	2
Coral	1

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 8 – Atividades musicais



Nesse sentido, verifico que como atividades musicais, as escolas proporcionam aos alunos grupos de dança, grupos, práticas instrumentais (flauta doce, percussão e violão), coral e outras formas (projetos sociais). Já com relação ao grupo de hip-hop, acredito que esta atividade musical seja organizada pelos próprios alunos, visto ser uma manifestação musical muito frequente entre os adolescentes, atualmente. O “[...] *hip hop* é um movimento juvenil que agrega outras linguagens artísticas como as artes plásticas, a dança, o grafite, o *break* e a discotecagem, o DJ” (DAYRELL, 2003, p. 45). Diante disso, considero que as atividades musicais podem ter como *lócus* de sua expressão as festividades, a hora do lazer e recreio, pois se tem um grande número de escolas desenvolvendo a Música nestes momentos. As atividades musicais, destacadas pelas coordenadoras pedagógicas do estudo, demonstram práticas integradas da Música com a Dança.

Conforme Sebben (2009) “[...] a construção histórica da presença da Música na escola e na sociedade é utilizada para fins recreativos e de entretenimento” (SEBBEN, 2009, p. 83). Um dos motivos que leva a este quadro já era evidenciado no início dos anos 2000 por Souza et. al. (2002), ao constatarem que “a Música está praticamente ausente da maioria das grades curriculares no Ensino Fundamental, inviabilizando o seu acesso a todos os alunos de maneira democrática” (SOUZA, 2002, p. 7), de modo que estes acabam não tendo experiências significativas com outros tipos de atividades musicais.

Das 36 escolas pesquisadas 72,22% possuem atividades musicais na Hora Cívica, sublinhando assim o que destacam Souza et. al. (2002) que, “a prática da Hora Cívica pode ser considerada reminiscência do trabalho realizado por Villa-Lobos nos anos 30, quando ele dirigiu a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA e implantou o Canto Orfeônico” (SOUZA, 2002, p. 109) para a exacerbação nacionalista. Porém, a Hora Cívica teve seu início durante a ditadura militar na década de 1960, e permanece até os dias atuais nas escolas como forma de homenagear a pátria.

De modo semelhante, os dados de minha pesquisa apresentam relação com as pesquisas de Souza et. al. (2002), Penna (2002), Del Ben (2005) e Hirsh (2007), as quais destacam que nas escolas investigadas, uma das formas de desenvolvimento das atividades musicais, era no momento da Hora Cívica.

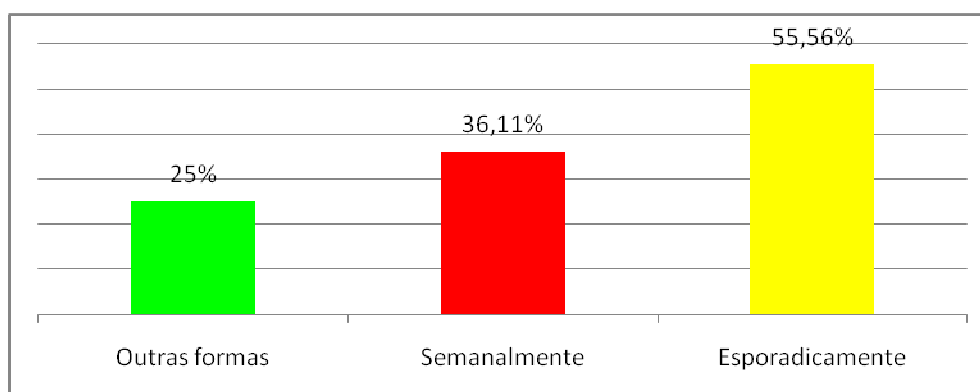
Frente aos dados, noto uma relação entre o tipo de atividades musicais desenvolvidas nas escolas que, em sua maioria, são extracurriculares, com a frequência que são trabalhadas, o que pode ser visualizado na tabela e gráfico 9.

Tabela 9 – Frequência das atividades musicais

Frequência das atividades musicais	Quantidade
Esporadicamente	20
Semanalmente	13
Outras formas	9

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 9 – Frequência das atividades musicais



Dessa forma, compreendo que, por mais que a Música esteja presente nas escolas municipais, as atividades desenvolvidas não apresentam uma sequência temporal, pois como é visto em 55,56% das escolas as atividades musicais são esporádicas, ao passo que em 36,11% estas atividades ocorrem semanalmente. O pequeno percentual de atividades musicais desenvolvidas semanalmente pode estar relacionado com a formação dos professores que trabalham com o Ensino de Arte nas escolas municipais, pois como sinaliza Del Ben (2005) “a formação não específica em Música da maioria dos professores e o fato de atuarem em mais de uma área das artes parece influenciar os tipos de atividades musicais realizadas bem como a frequência das mesmas” (DEL BEN, 2005, p. 78).

Os dados somam-se aos encontrados nas pesquisas de Souza et. al. (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Macêdo (2005), Del Ben (2005), Hirsh (2007), Sebben (2009) e Amaral (2010b), os quais constataram que as atividades musicais estão presentes nas escolas. No entanto, a maioria delas ocorre de maneira

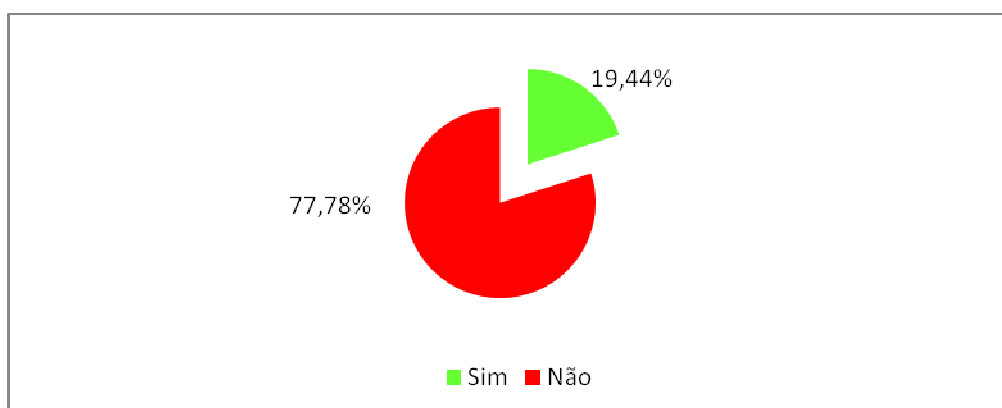
esporádica. Assim, “o grande percentual de atividades extracurriculares, pode ter relação com a frequência com que estas atividades são desenvolvidas” (HIRSH, 2007, p. 51).

Desse modo, uma das possibilidades encontradas por muitas escolas são parcerias estabelecidas entre escolas e projetos sociais de Música, fato este, que não se apresenta significativo na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, conforme os dados da tabela e gráfico 10.

Tabela 10 – Projetos de Música

Projetos de Música	Quantidade
Não	28
Sim	7
Total	36

Gráfico 10 – Projetos de Música



Verifiquei que apenas 19,44% das escolas possuem projetos sociais vinculados à área de Música, sendo que estes são desenvolvidos por professores colaboradores, estagiários do curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM, entidades filantrópicas como a FUNDAE³⁶ e projetos de extensão desenvolvidos pela UFSM, como o Conexões de Saberes³⁷. Alguns desses projetos de Música não

³⁶ A FUNDAE (Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento e o Aperfeiçoamento da Educação e da Cultura) é uma entidade filantrópica e de apoio a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), voltada para a promoção do ser humano integral e do bem-estar e desenvolvimento social através do poder transformador do conhecimento.

³⁷ O projeto Conexões de Saberes foi financiado pelo Governo Federal (MEC – SECAD) e estabeleceu parcerias entre o projeto social Cultura, Cidadania, Inclusão e Arte - CUICA (projeto social não governamental de Música realizado no bairro Camobi). Seis escolas públicas de Ensino Fundamental do bairro Camobi e o Laboratório de Educação Musical – LEM da UFSM. Este projeto

foram computados como aulas de Música pelas coordenadoras pedagógicas, as quais justificam que estes ocorrem de forma esporádica.

As atividades musicais mais frequentes nos projetos sociais tem sido oficinas de percussão, flauta doce e canto coral. Compreendo que, desenvolver projetos como estes, é de suma relevância para os contextos escolares que ainda não possuem atividades musicais sequencias em seus currículos. Os projetos sociais representam uma possibilidade para os alunos terem os primeiros contatos com manifestações musicais e com instrumentos musicais, afim de potencializar a eles um aprendizado musical.

4.2.2.1 – Recursos físicos, materiais e profissionais

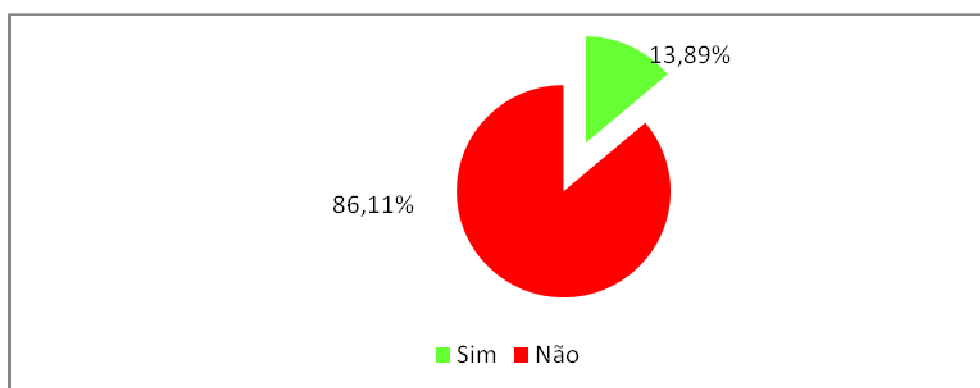
Um dos maiores entraves vivenciados pelas escolas para o desenvolvimento da Música decorre dos recursos físicos, materiais e profissionais que, muitas vezes, não são suficientes para o atendimento da demanda.

Na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria este fato não é diferente, quando se trata de espaços físicos para o desenvolvimento de atividades musicais nas escolas, como mostra a tabela e gráfico 11.

Tabela 11 – Espaço físico

Espaço físico	Quantidade
Não	31
Sim	5
Total	36

possibilitou atender cinco escolas com oficinas de Música variadas e um número aproximado de 300 estudantes.

Gráfico 11 – Espaço físico

Pude constatar que apenas 13,89% das escolas possuem espaços físicos para o trabalho com Música, ao passo que 86,11% não possuem. Este também deve ser um dos fatores que dificulta e limita as atividades musicais sequenciais nas escolas, como ficou evidenciado na tabela e gráfico 8. O que mais chama a atenção, é que apenas 1 (uma) coordenadora pedagógica destacou a sala de aula como espaço físico para o desenvolvimento de atividades musicais, ressaltando que a sala é cedida para as aulas de flauta doce, fato que se diferencia dos resultados encontrados por Hirsh (2007) e Sebben (2009), os quais verificaram que a maioria das atividades musicais eram desenvolvidas na sala de aula.

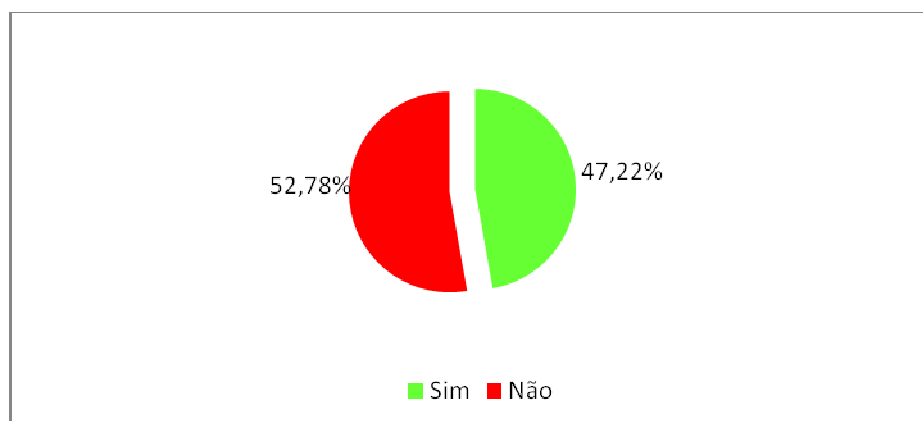
Por que apenas uma coordenadora pedagógica traz a sala de aula como espaço de aulas de Música? Será que as participantes compreendem, que para a realização de atividades musicais, é viável a existência de espaços específicos e instrumentação? Ou será que pensam em um espaço para desviar os “barulhos” que serão ocasionados por estas atividades?

Atualmente, não posso atribuir respostas a estas questões. Entretanto, considero que, historicamente, a área de Música tem estado ausente nas escolas, sendo o seu ensino de difícil acesso para os alunos, sobretudo em escolas públicas, devido à falta de espaço físico, poucos recursos materiais e ausência de profissionais especializados para a área, somado a pouca valorização do Ensino de Arte no contexto escolar, desse modo, inviabilizando o desenvolvimento desta linguagem na escola básica.

Quando questionadas a respeito de espaços comunitários para o desenvolvimento das atividades musicais, as coordenadoras pedagógicas apresentaram respostas mais significativas, de acordo com a tabela e gráfico 12.

Tabela 12 – Espaços comunitários

Espaços comunitários	Quantidade
Não	19
Sim	17
Total	36

Gráfico 12 – Espaços comunitários

Com relação aos dados anteriores, estes se apresentam positivos, pois 47,22% das escolas possuem espaços comunitários para o desenvolvimento da Música no ambiente escolar. Os espaços comunitários são, em sua maioria, conforme indicam as coordenadoras pedagógicas, salões das igrejas e associações de bairros. A escola tem forte influência e representação na comunidade da qual faz parte, sendo que a utilização de espaços comunitários torna-se comum neste caso.

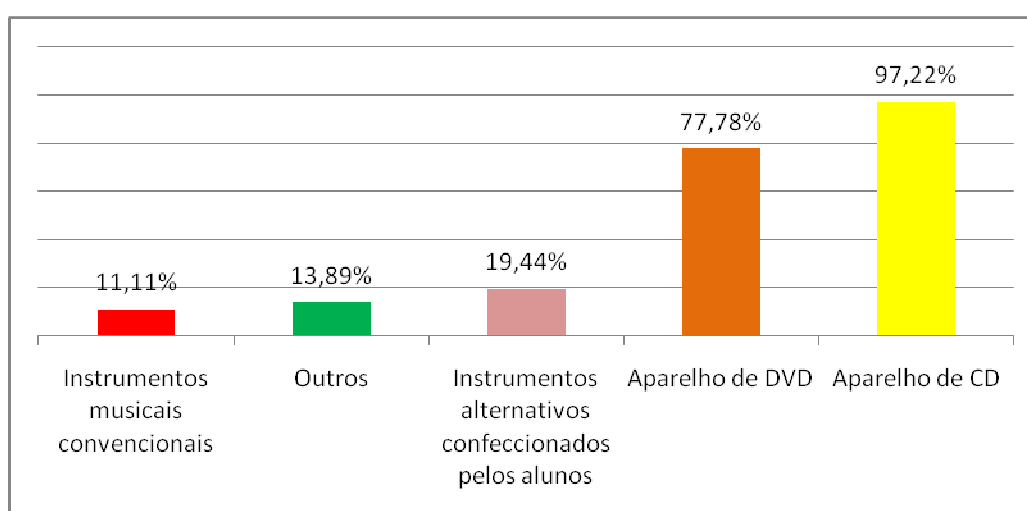
Quanto aos recursos materiais para o desenvolvimento da Música na escola, a maioria das participantes da pesquisa, cita aparelhos de CD e DVD ao contraponto de que poucas escolas possuem instrumentos musicais³⁸ para as aulas de Música, como poder ser visualizado na tabela e gráfico 13.

³⁸ Em reunião realizada no mês de outubro de 2010, quando fomos (eu e a professora Cláudia) apresentar os dados brutos da pesquisa para a SME, as responsáveis nos informaram que as escolas receberam muitos instrumentos musicais, através do “Programa Mais Educação” do governo federal. Saliento que os dados da investigação foram coletados no período de maio a agosto.

Tabela 13 – Recursos materiais

Recursos materiais	Quantidade
Aparelho de CD	35
Aparelho de DVD	28
Instrumentos alternativos confeccionados pelos alunos	7
Outros	5
Instrumentos musicais convencionais	4

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 13 – Recursos materiais

Apenas 11,11% das escolas possuem instrumentos musicais, sendo que o maior percentual é de aparelhos de CD e DVD. Percebo que a maior incidência de aparelhos de CD e DVD relaciona-se ao fato de estes possuírem outros fins, além de servirem como instrumentos para a aula de Música. A mesma consideração foi sinalizada por Diniz (2005), ao encontrar também um número significativo destes materiais nas salas de Educação Infantil, durante a realização de sua pesquisa.

Segundo as participantes, em 19,44% das escolas há construção de instrumentos musicais alternativos junto aos alunos. Os instrumentos alternativos são, em sua maioria, tambores e chocalhos que são feitos com materiais recicláveis, dados destacados pelas coordenadoras pedagógicas. Com relação a outros recursos materiais, as participantes destacam a utilização de data show, caixa de som e violões que são trazidos pelos professores das escolas.

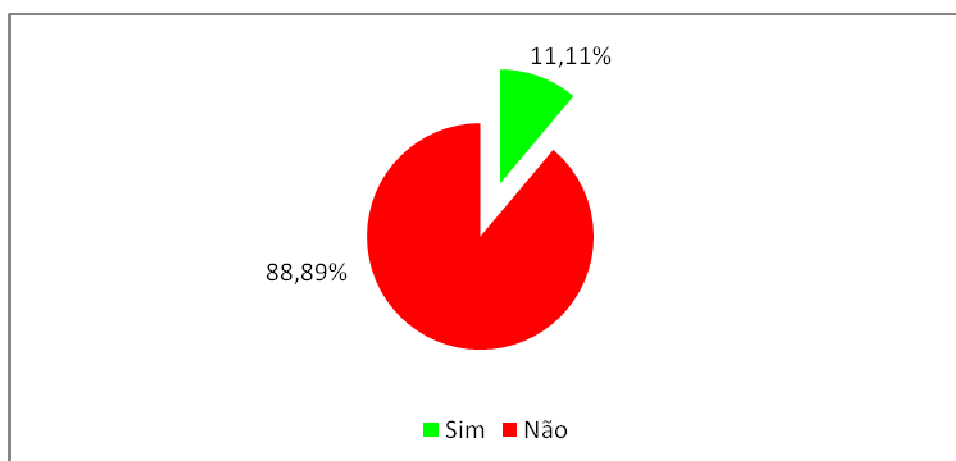
A falta de recursos materiais é encontrada também em outras realidades, através das pesquisas de Souza et. al. (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005), Diniz (2005), Santos (2006), Hirsh (2007) e Furquim (2009a).

Devido aos entraves expostos, apenas 11,11% das escolas têm em seus currículos aulas específicas de Música, conforme demonstrado na tabela e gráfico 14.

Tabela 14 – Aula de Música na escola

Aula de Música	Quantidade
Não	32
Sim	4
Total	36

Gráfico 14 – Aula de Música na escola



O significativo percentual de 88,89% das escolas não terem aulas de Música, certamente está ligado aos poucos recursos físicos e materiais disponíveis e a falta de professores especialistas em Música nos quadros docentes das escolas para o desenvolvimento desta linguagem, como será expresso na tabela e gráfico 15.

Desenvolver um trabalho musical sem ter materiais, espaços físicos disponíveis e formação específica na área, é extremamente complexo e difícil, como relataram as professoras de Artes Plásticas/Visuais e Educação Artística nos estudos de Hirsh (2007) e Amaral (2010b), os quais indicam muitas dificuldades e necessidades para o trabalho com Música. Isso é retratado também na justificativa de uma coordenadora, a qual salienta que: “[...] não existem na rede professores capacitados com licenciatura para as atividades musicais. Nós até tentamos, mas a formação delas não é música” (Q7, 2010, p. 20).

Assim, concordo com Bellochio (2000), quando ela sinaliza, já em meados desta década, que “[...] a situação da Educação Musical se agrava, pois é uma das

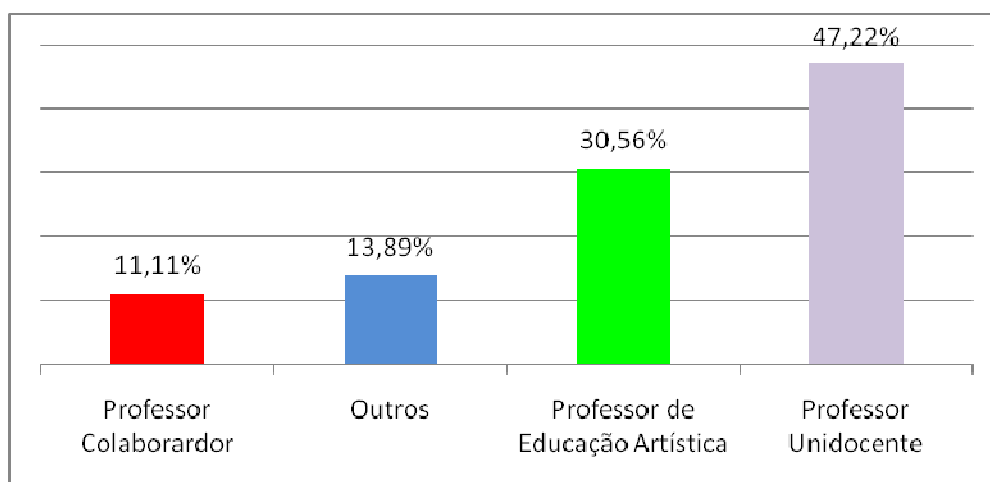
áreas do Ensino de Arte que, historicamente, tem demonstrado maiores problemas pela ausência de condições materiais e pela carência de profissionais habilitados ao ensino” (BELLOCHIO, 2000, p. 99). Situação esta encontrada na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, como pode ser visualizado na tabela e gráfico 15.

Tabela 15 – Professor responsável pelas aulas de Música

Professor responsável pelas aulas de Música	Quantidade
Professor Unidocente	17
Professor de Educação Artística	11
Outros	5
Professor Colaborador	4

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%.

Gráfico 15 – Professor responsável pelas aulas de Música



Como venho expondo, nos Anos Finais, (30,56%) ainda existe “[...] a concepção de professor e ensino polivalente” (DEL BEN, 2005, p. 76), instituído com a Lei 5.692/71, pois o termo utilizado permanece professor de Educação Artística. Nenhuma escola investigada possui professores de Música. Importante ressaltar que esta alternativa fazia parte do questionário e não obteve resposta.

As atividades musicais, em sua maioria, apresentam-se restritas e esporádicas, pelo fato de os profissionais que ministram tanto o Ensino de Arte quanto as aulas de Música, não terem formação específica na área, sendo que “[...] embora a Educação Artística tenha sido substituída pelo Ensino de Arte nas escolas por meio da Lei 9.394/96, parte dos professores continuam trabalhando em uma

perspectiva polivalente” (HIRSH, 2007, p. 54), devido às possibilidades encontradas nas realidades das escolas de Educação Básica.

Os profissionais que tem desenvolvido muitas vezes as atividades musicais no Ensino Fundamental nas escolas investigadas, são estagiários da UFSM, colaboradores e/ou profissionais que tocam algum instrumento. Esta é [...] uma solução emergencial diante do escasso número de professores especialistas em Música, atuando nas escolas e uma alternativa de potencializar o ensino de Música, [...]” (SOUZA et. al., 2002, p. 20).

Conforme os dados, em 17 (47,22%) escolas os professores unidocentes desenvolvem atividades musicais nos Anos Iniciais, número este que se apresenta expressivo frente aos dados encontrados por Souza et. al. (2002), Santos (2006) e Furquim (2009a), nos quais os professores unidocentes não se sentiam preparados para um trabalho com Música nos Anos Iniciais, devido à falta de formação na área, ausência de recursos físicos e materiais. No entanto, soma-se aos resultados das pesquisas de Del Ben (2005) e Diniz (2005), as quais apresentavam, nos contextos investigados, números significativos de professores unidocentes que trabalhavam com a Música, sendo que no estudo de Diniz (2005) a Música estava presente em 99,19% das escolas de Educação Infantil.

Estes dados são importantes, pois os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, tem reconhecido a área de Música como uma das áreas a ser desenvolvida nos seus contextos de atuação, a fim de atenderem também as orientações postas nos documentos curriculares PCN – Arte e RCNEI – Vol. 3, os quais destacam a Música como uma das áreas do saber que deve ser desenvolvida nestas duas etapas de ensino.

Pesquisas sobre a formação e atuação musical de professores unidocentes têm sido recorrentes, a exemplo de Bellochio (2000), Figueiredo (2003), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Furquim (2009b) e Werle (2010). Estes pesquisadores buscam destacar a importância da formação musical inicial e continuada para os professores que irão atuar em salas de Educação Infantil e Anos Iniciais, para que estes possam dar continuidade ao trabalho do professor especialista em Música, pois não excluem a importância de se ter um profissional da área, atuando nestas etapas da educação, mas sim a organização de um trabalho cooperativo e colaborativo entre ambos, como sublinha Bellochio (2003).

Concordo com Werle (2010), quando sinaliza

A necessidade de um trabalho mais qualificado do professor dos primeiros anos de escolarização que possa somar ao trabalho do especialista, quando este atuar nos primeiros níveis da educação básica. E, no caso de essa não ser a realidade na escola, como há tempos tem acontecido, que o professor de EI e AI possa realizar atividades musicais com conhecimentos e clareza sobre seus propósitos para o desenvolvimento dos alunos. (WERLE, 2010, p. 50)

Entendo que o trabalho do unidocente com Música é de extrema relevância, porém este não é o especialista na área de Música. E sim, em potencializar o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos sociais, afetivos, estéticos, éticos e cognitivos, através das diversas áreas do saber. Assim, o professor unidocente

É o especialista no desenvolvimento de crianças pequenas, isto é, possui conhecimentos pedagógicos para compreender as características específicas das diferentes fases do desenvolvimento humano, o que possibilita promover a aprendizagem dos alunos. (WERLE, 2010, p. 49)

Diante disso, defendo que através dos resultados desta pesquisa, é urgente a abertura de concursos públicos para o cargo de professor de Música, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, haja vista que neste contexto existe na UFSM, há mais de 40 anos, o curso de Licenciatura em Música, o que torna possível o suprimento inicial da demanda municipal.

Concluo que, até o momento, a Música está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria de três maneiras: através do Ensino de Arte (Educação Artística), em aulas específicas de Música e como atividades extracurriculares. Porém, está praticamente ausente das atividades sequenciais no Ensino Fundamental. Estes dados são muito importantes para que, a partir do que já se tem com relação à Música nas escolas, possa-se pensar em ações para potencializar a implementação da Lei 11.769/2008.

4.3 – Lei 11.769/2008

4.3.1 – A Lei 11.769/2008 e seu processo de implementação nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS

A Lei 11.769 foi aprovada no dia 18 de agosto de 2008, alterando o art. 26 da LDB 9.394/96 ao inserir o § 6º que faz referência a obrigatoriedade do ensino de Música em todas as escolas de Educação Básica do Brasil. Contudo, orienta a não

exclusividade do ensino de Música no componente curricular Arte. Esta legislação tem sido discutida em âmbito nacional por pesquisadores da área de Música, educadores musicais e dirigentes escolares em seminários, congressos e encontros, tanto da área de Educação quanto de Música. As discussões com relação à Lei e sua implementação também têm sido muito frequentes em âmbito local, nas universidades, secretarias de Estados, municípios e escolas.

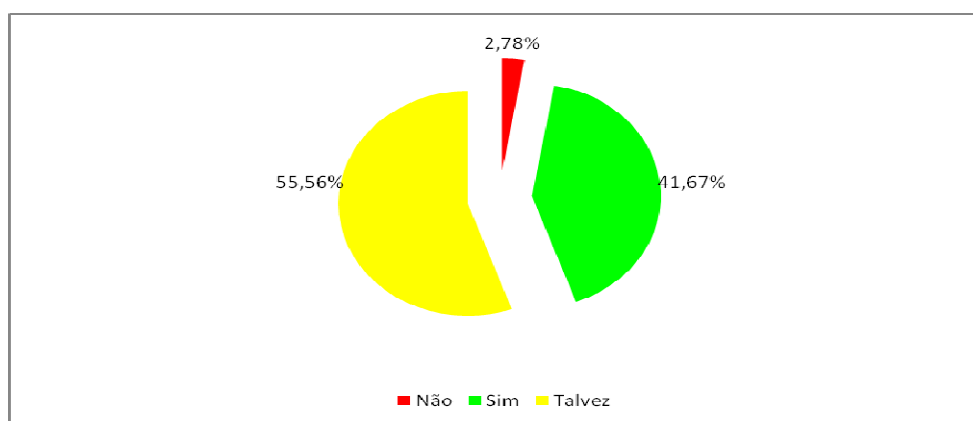
Em Santa Maria, cidade na qual foi realizada esta pesquisa, tem ocorrido movimentos e ações com o objetivo de discutir a implementação do ensino de Música, bem como ações para sua viabilização efetiva. Até o momento, as discussões têm mobilizado, principalmente, a UFSM, Secretaria de Município de Educação e as escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino.

Nos questionários que conduziram a pesquisa, foram incluídas questões específicas acerca da Lei 11.769/08. Ao serem questionadas sobre o processo de implementação da Música nas escolas, a partir da Lei 11.769/2008, 55,56% das coordenadoras pedagógicas responderam que “talvez” esta se efetive nas escolas, 41,67% responderam que “sim” e 2,78% responderam que “não”, como pode ser visualizado na tabela e gráfico 16.

Tabela 16 – Implementação da Lei 11.769/2008

Implementação da Lei 11.769/2008	Quantidade
Talvez	20
Sim	15
Não	1
Total	36

Gráfico 16 – Implementação da Lei 11.769/2008



Dentre as justificativas destacadas pelas 15 participantes que responderam “sim”, noto a predominância de “força legal” para a implementação da Lei 11.769/2008, pois ainda que destaquem o caráter de legalidade em todas as justificativas positivas, as coordenadoras pedagógicas sublinham a falta de recursos físicos, materiais e principalmente profissionais. Contudo, o modo como justificam, deixa subentendido “talvez” a resposta. Dessa maneira, entendo que só marcaram a alternativa afirmativa para não se contraporem à norma legal. Isso pode ser visto abaixo, em complementação escrita à questão:

se é Lei, acredito que sim. (Q3, 2010, p. 17)

se é Lei, já devem ter
pensado que precisarão de recursos
humanos e financeiros
para a compra de materiais. (Q9, 2010, p. 17)

Uma das justificativas chama muita atenção, pois se comenta que as Leis no Brasil, na maior parte das vezes, não são levadas a sério:

Embora as leis não sejam respeitadas no Brasil,
sobretudo quando envolve a educação, penso que,
a mobilização de profissionais
interessados diretamente na implementação,
poderá fazer com que aconteça. (Q27, 2010, p. 19)

Compreendo a partir desta colocação que, muitas vezes, por mais que sejam formuladas e pensadas as políticas educacionais para a escola pela sociedade civil, estas ainda dependem da “mobilização” dos professores, pois estes, “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e (re)interpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006a, p. 53).

Desse modo, refletir acerca do que tem sido formulado enquanto política educacional é uma tarefa dos profissionais da educação e o modo como irão organizar os processos de implementação de tais políticas, passa pela organização de ações micro, ou seja, nos seus contextos de atuação.

Saliento ainda que a política educacional precisa ser pensada pela escola, pois os profissionais que nela estão inseridos podem resistir ou modificar a política posta, porque é no momento em que a política é implementada que aparecem suas

reações e redefinições nos micro-contextos, como é proposto pela análise da abordagem do ciclo de políticas, conforme os estudos de Mainardes (2006a) e outros.

Assim, ações locais de inserção e discussão da Lei 11.769/2008 são necessárias, para que possam ser organizadas possibilidades reais de efetivação e comprometimento de todos os profissionais que se encontram nas escolas. Dessa maneira, as proposições legais são, por vezes, redefinidas de acordo com o que é viável em cada contexto.

Desse modo, como retrata Penna (2008c)

[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como os [educadores musicais irão atuar] concretamente no cotidiano escolar e diante das instâncias educacionais. Este é o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los. (PENNA, 2008c, p. 63)

Quanto ao percentual de 55,56% das participantes que responderam “talvez”, as justificativas foram unânimes em relação à falta de recursos profissionais, materiais e físicos nas escolas, as quais relataram que

Depende da mantenedora Prefeitura Municipal – SMEd fornecer e manter os profissionais, materiais e infra-estrutura para o desenvolvimento da música na escola. (Q5, 2010, p.17)

A escola necessita dos profissionais, recursos materiais e espaços físicos. (Q17, 2010, p. 18)

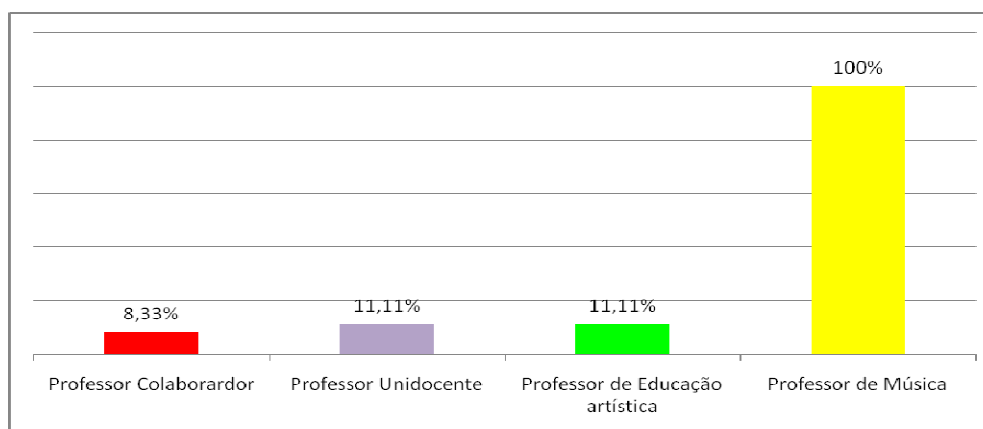
Para se efetivar como grade curricular será necessário o Município contratar professores habilitados para isso [...]. (Q26, 2010, p. 19)

Um dado significativo que as participantes destacaram foi que a Música, enquanto área do conhecimento, tem conteúdos próprios, necessitando assim, de professores especializados na área. De acordo com todas as coordenadoras pedagógicas (100%), o profissional que deve trabalhar com a Música é o especialista na área, ou seja, o licenciado em Música.

Tabela 17 – Responsável por ministrar os conteúdos musicais

Responsável por ministrar os conteúdos musicais	Quantidade
Professor de Música	36
Professor Unidocente	4
Professor de Educação artística	4
Professor Colaborador	3

* Questão de múltipla resposta, assim não fechará 100%

Gráfico 17 – Responsável por ministrar os conteúdos musicais

As justificativas das participantes em torno da necessidade de ser o professor especialista em Música o responsável por atuar nesta especificidade do ensino, somam-se ao conhecimento da área de trabalho que este profissional tem, maior domínio de conteúdos e variados modos de potencializar o desenvolvimento da Música para os alunos, entre outras.

Destaco abaixo, algumas colocações das coordenadoras pedagógicas frente suas percepções com relação ao trabalho do professor de Música na escola:

Assim como é o professor de português que ministra tal disciplina, tal deve ser com a música. (Q4, 2010, p. 27)

Para trabalhar com instrumentos, não só escutando músicas e cantando. (Q9, 2010, p. 27)

O professor de um conteúdo específico deve ser habilitado para fazer um bom trabalho. (Q26, 2010, p. 28)

Entendo que, pelo fato de poucas participantes terem formação musical como ficou evidenciado nos dados da tabela e gráfico 3, estas compreendem que é necessário alguém com formação musical para trabalhar esta área, pois como fica exposto no segundo relato, a Música transcende atividades de audição e de canto, sendo que estas duas atividades musicais são as mais trabalhadas nas escolas, quando os profissionais possuíam pouca formação musical e pedagógico-musical, como foi verificado também nos estudos de Del Ben (2005) e Diniz (2005).

Proporcionar aos alunos das escolas básicas outras possibilidades de contato com a Música é uma tarefa do profissional especialista em Música, formado em curso de licenciatura, pois ter licenciatura para atuação no contexto escolar é uma exigência legal expressa no art. 62 da LDB 9.394/96, sendo que este indica que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Diante disso, Del Ben (2009) destaca que “a exigência da licenciatura [...] reflete na preocupação com a profissionalização da docência e com a formação adequada daqueles que irão atuar num contexto específico, as escolas de Educação Básica” (DEL BEN, 2009, p. 113). Entretanto, ter formação específica na área de atuação, não está posto na LDB 9.394/96, art. 62. Assim, foi vetado da Lei 11.769/2008, na hora da sanção presidencial, o inciso II que definia que “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 2006)³⁹. Contudo, como é relatado na primeira justificativa, o professor que ministra uma disciplina ou conteúdo precisa ter conhecimentos específicos na área que irá atuar, como já ocorre com as demais disciplinas do currículo escolar. Desse

³⁹ Razões do veto: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos”. (MSC 622/08-PE. DOU 19 08 OPÁG 03 COL 01)

modo, defendo que o responsável pelos conteúdos musicais nas escolas de Educação Básica seja o professor licenciado em Música.

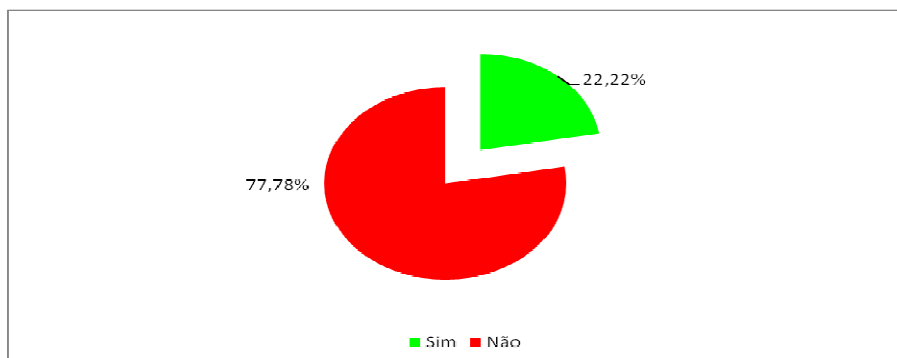
Atualmente, a Rede Municipal de Santa Maria ainda não possui professores de Música. Dessa forma, para que a Lei seja viabilizada nas escolas municipais já no ano de 2011, prazo final de implementação, estas terão que organizar estratégias, dentre elas, infiro a formação musical inicial e/ou continuada dos profissionais que ministram o Ensino de Arte (Educação Artística) nos Anos Finais, no caso de Santa Maria os formados em Educação Artística e para professores unidocentes nos Anos Iniciais. No entanto, estes assumirão o ensino de Música até que a Rede possa se organizar e abrir concursos para professores especialistas na área. Esta é uma alternativa emergencial e não de substituição.

Quando questionadas acerca da possibilidade de implementar a Lei 11.769/2008, nas condições atuais em que as escolas se encontram, a grande maioria das participantes destacou que não possui esta possibilidade imediata, conforme dados da tabela e gráfico 18.

Tabela 18 – Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola

Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola	Quantidade
Não	28
Sim	8
Total	36

Gráfico 18 – Possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na escola



De acordo com os dados, 77,78% das participantes relatam que as escolas não têm condições de implementação imediata da Lei 11.769/2008 por falta de recursos profissionais, físicos e materiais, como fica sublinhado nas justificativas abaixo:

Falta de formação aos docentes,
falta de materiais e local apropriado
e falta de recursos financeiros. (Q9, 2010, 20)

Porque não temos espaço físico,
nem recursos humanos. Estamos sobrecarregados de trabalho,
de “problemas” sem solução e,
cada vez mais, burocratizados. (Q25, 2010, p. 21)

A partir do que foi destacado acima, noto que, novamente as escolas esbarram nas condições reais que as escolas estão enfrentando, com problemas de várias ordens e tendo que, na maior parte das vezes, deixar de lado questões tão importantes quanto as que estão enfrentando. Percebo um grande impasse neste dado, pois não há possibilidades reais de implementação da Lei 11.769, como indicam as participantes da pesquisa. Desse modo, entendo que nas escolas municipais de Santa Maria existe a necessidade de reorganizar os tempos e os espaços para que a Rede Municipal de Ensino possa articular a implementação da Lei 11.769/2008, através de discussões nas escolas e ações concretas da SMEd e das próprias escolas para a viabilização de recursos materiais e profissionais de imediato.

Um percentual de 22,22% das participantes respondeu que as escolas teriam condições imediatas para a implementação. Ressaltam os mesmos problemas acima postos, no entanto, acreditam em parceiras com a UFSM e com projetos sociais. A esse respeito, destaco uma expressão:

Desde que seja para o bem dos alunos dá-se um jeito
Gostaríamos muito que tivesse música na escola.
Porque há interesse e entendimentos da importância do
ensino de música aos alunos. (Q27, 2010, p. 21)

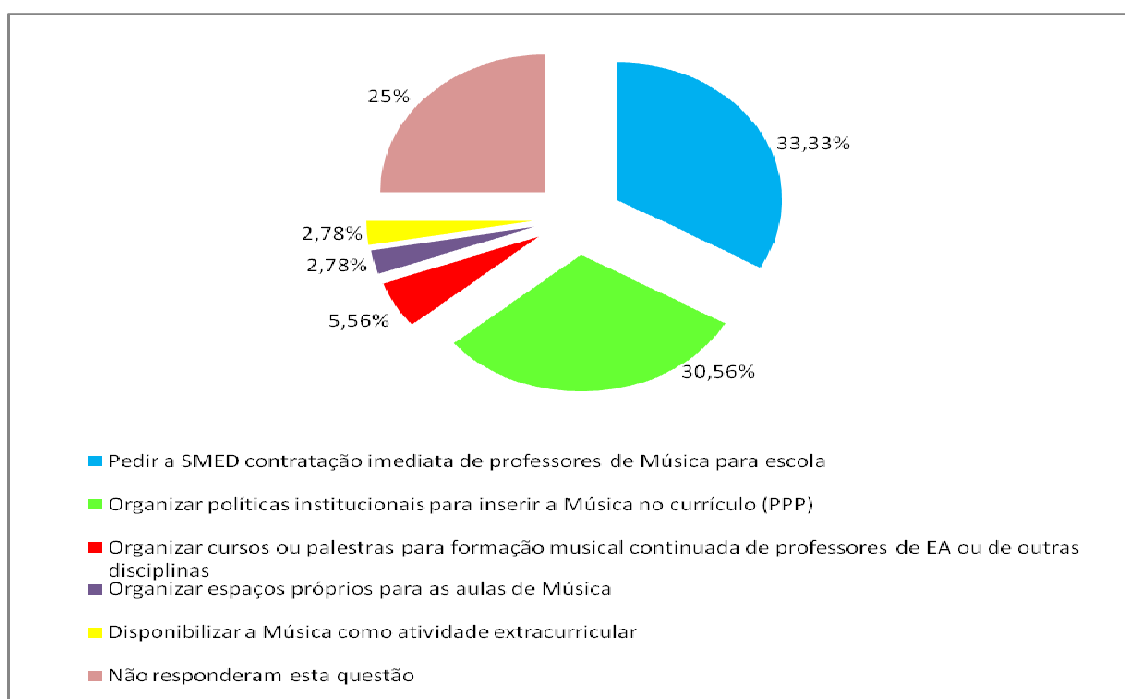
Através desta justificativa, noto que, nesta escola, os alunos têm grande importância para a estruturação do trabalho pedagógico. Por certo, a escola deve enfrentar problemas de várias ordens, assim como as demais, mas busca ter um posicionamento positivo frente ao que acredita ser relevante e possível para melhorar a formação básica de seus alunos. Por que na maioria das escolas não há possibilidades e em outras há? Será que existem diferenças estruturais ou conjunturais? Nesse momento, torna-se visível que, no contexto da prática, são os profissionais das escolas que recriam e reorganizam as políticas educacionais elaboradas, de acordo com suas realidades específicas.

Após identificar as dificuldades encontradas nas escolas municipais, para que o ensino de Música faça parte das práticas escolares sequenciais, foi questionado sobre as primeiras ações que precisam ser mobilizadas pela Rede Municipal de Ensino e pelas escolas. Nesta questão, as participantes deveriam marcar em ordem de prioridade, de um a seis, as ações que acreditam ser mais importantes no momento, para que a Música faça parte das práticas escolares.

Tabela 19 – Ações institucionais para implementação da Lei 11.769/2008

Ações	Quantidade
Pedir a SMED contratação imediata de professores de Música para escola	12
Organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (PPP)	11
Organizar cursos ou palestras para formação musical continuada de professores de EA ou de outras disciplinas	2
Organizar espaços próprios para as aulas de Música	1
Disponibilizar a Música como atividade extracurricular	1
Não responderam esta questão	9
Total	36

Gráfico 19 – Ações institucionais para implementação da Lei 11.769/2008



A primeira ação, de acordo com as participantes, é a contratação imediata de professores de Música pela SMEd (33,33%). A segunda é organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (PPP) (30,56%). A terceira é a organização de cursos e/ou palestras para a formação musical continuada de

professores de Educação Artística ou outras disciplinas (5,56%). A quarta decorre da organização de espaços próprios para a aula de Música (2,78%). E a quinta é disponibilizar a Música como atividade extracurricular (2,78%). Não responderam esta questão 25%, que representa 9 (nove) coordenadoras pedagógicas⁴⁰. Através da interpretação que fiz das justificativas das coordenadoras, acredito que esta questão apresentou um número expressivo de ausência de respostas, pelo fato de não se contraporem à SMEd, como fica evidenciado abaixo:

A partir do “Programa mais Educação”⁴¹
teremos possibilidades reais. (Q17, 2010, p. 24)

Aguardar que a SMEd providencie as
adequações necessárias. (Q20, 2010, p. 25)

A escola aguarda a mantenedora, uma vez que não temos
nem agente administrativo. (Q24, 2010, p. 25)

As justificativas das participantes que não responderam a questão levam à compreensão do não comprometimento com o assunto, pois destacam que vão esperar as ações de fora do contexto escolar, ou seja, da mantenedora inicialmente e, depois irão buscar outras alternativas. Entendo que, como representantes das escolas públicas, as participantes não têm o poder de dizer o que irá acontecer, pois precisam esperar verbas e indicações dos órgãos de fomento. Porém, a partir das justificativas, noto que, elas estão tentando “jogar” a responsabilidade para outras instâncias, ao invés de lutar por possibilidades reais para a inserção do ensino de Música na escola.

Pude verificar que uma das grandes preocupações das participantes decorre novamente da contratação de professores especialistas em Música, sendo que esta é caracterizada como primeira ação a ser viabilizada pela SMEd, para que a Lei 11.769/2008 possa ser implementada nas escolas.

⁴⁰ A opção comprar instrumentos musicais não recebeu nenhuma marcação.

⁴¹ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica”.

Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>

Acesso em fevereiro de 2011.

A organização de políticas educacionais institucionais, segunda ação proposta pelas coordenadoras pedagógicas, é uma possibilidade interessante, pois as escolas, a partir da Lei 11.769/2008, poderão organizar-se para o ensino de Música, a fim de viabilizar tempos e os espaços para a Educação Musical dos alunos. Importante lembrar que juntos, município e escolas, possuem autonomia para a elaboração de políticas institucionais, conforme o que é expresso na LDB 9.394/96, art. 11 e 12.

A terceira ação proposta refere-se à organização de cursos e/ou palestras para a formação musical continuada de professores de Educação Artística ou outras disciplinas. Conforme o exposto na apresentação e discussão dos resultados até o momento, esta é a opção que se apresenta mais possível atualmente, pois 88,89% das escolas investigadas possuem professores de Educação Artística.

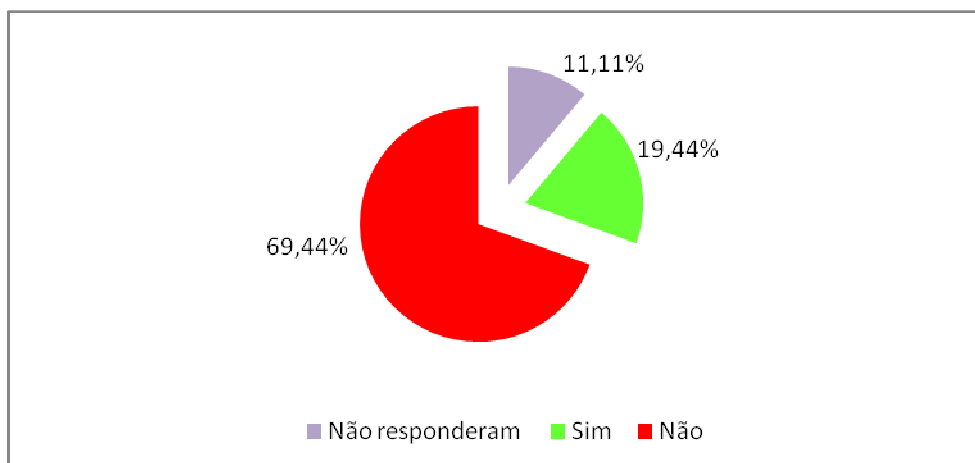
Porém não se sabe se estes profissionais estão dispostos a enfrentar este desafio, porque trabalhar com uma área do conhecimento sem ter formação ou uma pequena formação se torna complexo e difícil, como apontado por Amaral (2010b).

Chama muito a atenção, a última ação elencada, pois demonstra que as escolas, em sua maioria, não querem a Música como atividade extracurricular, mas sim como uma prática sequencial, a qual faça parte dos tempos e espaços curriculares e que possa desenvolver, junto aos alunos, conhecimentos musicais significativos. E, para que isso seja possível, as outras ações precisam ser viabilizadas de fato. Assim, a Música e a Educação Musical poderão fazer parte efetivamente das práticas educativas das escolas municipais de Santa Maria/RS.

Entretanto, como salientam 69,44% das coordenadoras pedagógicas, a Rede Municipal de Ensino não está buscando alternativas para a implementação da Lei 11.769/2008 junto às escolas municipais, como é demonstrado na tabela e gráfico 20.

Tabela 20 – Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008

Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008	Quantidade
Não	25
Sim	7
Não responderam	4
Total	36

Gráfico 20 – Rede Municipal de Ensino e a Lei 11.769/2008

Dentre as justificativas das participantes que responderam não, estas destacam inúmeros motivos:

Por que não foi feita nenhuma clarificação sobre a lei com as equipes diretivas. (Q4, 2010, p. 29)

Por enquanto só foi passado a lei e a obrigatoriedade de inserir a música em nosso currículo. (Q8, 2010, p. 29)

Não temos conhecimento de ações com este objetivo. (Q29, 2010, p. 30)

Nesse sentido, ressalto que ocorreu uma reunião realizada pela SMEd, no mês de outubro de 2009, na qual o FAPEM teve espaço para tratar das questões acerca da Lei com os diretores e coordenadores/supervisores educacional, possibilitando, inicialmente, as discussões com a SMEd e escolas sobre a mesma. Como as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa relatam não ter conhecimento de ações neste sentido? Se foram elas que participaram dos primeiros encaminhamentos referentes à Lei? Ou será que as pessoas delegadas a virem nas reuniões não estão sendo ouvidas em seu retorno para a escola? Penso que as justificativas tendem a culpabilizar outra instância, que neste caso é a SMEd, ou seja, a mantenedora, porém isso é um dado que se demonstra incoerente com a situação e as mobilizações que têm ocorrido na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Também, em 16 de novembro de 2010 foi realizada, através do FAPEM e apoio da SMEd, uma reunião, pela manhã, com professores de Educação Artística da Rede Municipal e, à tarde, com professores de Educação Infantil e Anos Iniciais,

a qual possibilitou o conhecimento da Lei e esclarecimentos. Ainda, foi discutido sobre a situação das escolas com relação à Música e seu ensino. Nesse momento, ficou visível que os professores de Educação Artística, em sua maioria, habilitados em Artes Plásticas, não querem trabalhar com o ensino de Música em suas práticas, devido à precária ou falta de formação musical e pedagógico-musical. Desse modo, as escolas municipais tiveram oportunidades para esclarecer as dúvidas e discutir algumas possibilidades para o ensino de Música que a Lei 11.769 apresenta.

No que tange às possibilidades reais da Rede Municipal de Ensino potencializar as ações propostas pelas escolas, considero que o município através do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com Bordignon (2009) pode

[...] definir a organização formal, legal do conjunto das ações educacionais do município. A instituição do sistema por lei municipal explicita e afirma o espaço da autonomia do município e as responsabilidades educacionais próprias. Através do sistema o município formaliza e afirma a sua autonomia conferida pela Constituição Federal e pela LDB e fica dotado de liberdade para definir suas próprias normas, nos limites da Lei federal. (BORDIGNON, 2009, p. 38)

Assim, o município possui autonomia para elaborar e normalizar políticas educacionais locais e ações frente às escolas municipais, quando articuladas às políticas educacionais nacionais, como fica expresso tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB 9.394/96, afim de desenvolver a formação básica do cidadão, objetivo este da Educação Básica nacional.

Contudo, considero que através dos dados obtidos, que o legal/ideal muitas vezes não tem efetividade no âmbito escolar, por que esbarra nas condições reais, as quais estão sendo vivenciadas pelas escolas básicas (SEBBEN, 2009). E como modificar este quadro?

O que tem sido defendido desde o início nesta pesquisa, são articulações entre macro-contexto, no qual são pensadas e organizadas as políticas em educação, com os micro-contextos: as escolas, salas de aula. Nesse caso a SMEd, em conjunto com as escolas, tem a possibilidade de articular ações, para que juntas, possam viabilizar e potencializar políticas para o ensino de Música nas escolas de Ensino Fundamental da Educação Básica em Santa Maria.

Entendo que quando se fala em políticas educacionais, parte-se “[...] sempre do princípio de que os sistemas de ensino público, isto é, organizados, controlados e financiados pelo Estado, são o padrão com o qual todos os outros são contrastados” (AMARAL, 2010a, p. 42). Assim, se nas instituições públicas, em especial as

municipais (Santa Maria), ocorrerem estas modificações para a implementação do ensino de Música, poderá se ter, mais a diante, a superação entre os conflitos e embates gerados pela falta de ligação entre real e legal (SEBBEN, 2009) nas escolas básicas do Brasil.

Por fim, destaco que em Santa Maria já se tem ações e possibilidades viáveis para a discussão e mobilização do ensino de Música nas escolas. Neste momento, acredito ser necessário que a SMEd dialogue mais proximamente com as escolas, discutindo ações para que a Música venha a fazer parte das práticas educativas sequenciais das escolas municipais de Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES

Na pesquisa investiguei a presença/ausência da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica. Para tanto, busquei verificar como a disciplina do Ensino de Arte (ou Educação Artística) aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria; mapeei as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais, com relação à Música e identifiquei ações institucionais que as escolas estão sinalizando para o processo de implementação da Lei 11.769/08.

O Ensino de Arte está instituído na LDB 9.394/96 e em outros documentos legais, tendo como foco abordar e propor o desenvolvimento das linguagens artísticas, indicadas nos PCN: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no contexto da Educação Básica. No entanto, muitas vezes, o trabalho com as quatro linguagens artísticas não tem ocorrido na prática escolar, pois neste contexto “[...] é onde a política é sujeita a interpretações e recriações é onde ela produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2007, p. 30). É neste momento que os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais pessoas que fazem parte da escola, influenciam as políticas educacionais, fazendo com que estas sofram modificações durante o processo de implementação nos contextos específicos, pois estes profissionais vivenciam a “política em ação”.

Sobremaneira,

[...] as políticas educacionais produzem efeitos, condicionando o rumo da organização escolar, e indica o peso dessa variável nas construções temporais da escola. No entanto, a escola, entendida como instituição muito mais versátil do que o mero reflexo das determinações e ações políticas, constroi seus próprios valores e concepções, capazes de conservar lógicas de longas datas, de impulsionar ações políticas, de transgredir normas legais e sociais, de inovar em face das condições estruturais e conceituais vigentes. (PARENTE, 2010, p. 153)

As mudanças e adaptações a que são submetidas as proposições legais, nos contextos escolares, têm sido recorrentes, devido às inúmeras adequações que a escola básica tem sofrido nas últimas décadas. Desse modo, recriar e transformar as

políticas educacionais, em possibilidades reais e não apenas legais e ideais, é uma necessidade nos contextos de ação.

A partir dos resultados encontrados verifiquei que, nas escolas municipais investigadas, o Ensino de Arte é trabalhado como disciplina específica do currículo nos Anos Finais (91,67%) e articulado às outras áreas do conhecimento nos Anos Iniciais (50%). Nos Anos Finais, a disciplina ainda é ministrada por professores com formação em Educação Artística (88,89%) e, nos Anos Iniciais, por professores unidocentes (50%), os quais são os responsáveis pelo trabalho com todas as áreas do saber na Educação Infantil e Anos Iniciais. Contudo, destaco que a partir 1996, a disciplina de Educação Artística, deveria ter sido substituída por Ensino de Arte, o que no contexto investigado ainda não ocorreu, confirmando assim, as adaptações feitas nos contextos escolares, devido às situações reais.

Mediante o exposto, nas escolas investigadas, a linguagem artística mais trabalhada na aula de Arte são as Artes Plásticas/Visuais, sendo desenvolvida em 94,44% das escolas. Associo esta informação ao fato de ter, nas escolas municipais, professores formados em Educação Artística (88,89%) e professores formados em Artes Visuais (11,11%), sendo que por ter formação e habilitação nesta área, torna-se mais fácil o trabalho com ela. Já a Dança é desenvolvida em 47,22% das escolas e o Teatro em 44,44%. Ressalta-se que não existem professores de Dança concursados no município, no entanto, provavelmente devido a outras práticas que a envolvem como, por exemplo, o trabalho tradicionalista gaúcho que envolve danças, esta área acaba acontecendo nas escolas.

A Música é abordada no Ensino de Arte (Educação Artística) em 47,22% das escolas investigadas, conforme os dados levantados. Todavia, o modo como essa linguagem está sendo desenvolvida caracteriza-se, principalmente, por atividades de canto e audição. Ainda que cantar e ouvir/apreciar sejam partes da educação musical, não se constituem nas únicas propostas possíveis de se trabalhar Música na escola. A educação musical na escola deve ampliar o conhecimento e aprendizado musical dos alunos, proporcionando a estes sujeitos múltiplos contatos com a linguagem Música.

Além do já exposto na pesquisa, a Música vem sendo trabalhada nas escolas municipais de Santa Maria, na maioria das vezes, como atividade extracurricular em festividades, hora do lazer e recreio. Desse modo, configura-se, muitas vezes, na forma de expressões artísticas em grupos de dança, grupos de *hip-hop* e outros. Em

11,11% das escolas, a Música é trabalhada como disciplina específica do currículo, na qual são desenvolvidas principalmente práticas instrumentais. Segundo os dados, a maioria das atividades musicais que são desenvolvidas nas escolas estão articuladas com a Dança, isso fica evidenciado nos dados da tabela e gráfico 8.

O quadro mais preocupante refere-se aos recursos profissionais pois, em todas as escolas (100%), constatei que não existe professor especialista em Música. Ainda, os profissionais que têm trabalhado com o Ensino de Arte (Educação Artística) e de Música, nas escolas municipais investigadas, têm sido os formados em Educação Artística e em Artes Visuais, sendo complexo e difícil o trabalho com a Música nas escolas, em vista de sua precária formação musical.

Nesse sentido, considero que a Rede Municipal de Santa Maria precisa, com urgência, adequar-se às exigências legais postas na LDB 9.394/96, modificando a nomenclatura da disciplina que ainda é denominada de Educação Artística, nas escolas investigadas. Apesar de ser uma solução emergencial, sugiro que, diante desta realidade, sejam organizados em conjunto com a UFSM e outras instituições, cursos de formação continuada para os professores formados em Educação Artística que atuam com o Ensino de Arte (Educação Artística).

Sabe-se que a Música tem estado ausente na maioria das práticas educativas sequenciais das escolas de Educação Básica e os motivos são diversos. Dentre eles, destaco a amplitude e ambiguidade encontradas nas legislações para o Ensino de Arte como um dos principais motivos para a ausência da Música nestas práticas.

Desse modo, com a aprovação da Lei 11.769/08, espero que o quadro de escassez de práticas escolares efetivas e sequenciais com relação à Música venha a ser modificado. Porém, para que ocorra esta transformação é necessário o conhecimento da Lei por parte dos profissionais que se encontram nas escolas, através de discussões nos contextos específicos e, ainda, a organização de ações locais, seja pelas escolas ou pela Rede de Ensino para a superação inicial dos desafios que estão sendo postos.

Com relação às ações, foi proposto no questionário que as coordenadoras elencassem, em ordem de prioridade, ações para a implementação da Lei 11.769/08 na Rede Municipal de Ensino. A primeira ação apontada é pela contratação imediata de um professor especialista em Música (33,33%), pois, como visto, as escolas municipais de Santa Maria não possuem, em seus quadros docentes, especialistas em Música. Outra ação que obteve percentual expressivo foi a elaboração de

políticas locais para a inserção da Música no Projeto Político Pedagógico das escolas (30,56%), fato este que representa o interesse das coordenadoras pedagógicas das escolas por práticas musicais sequenciais nos currículos escolares.

Entendo que a potencialização das ações propostas pelas coordenadoras são importantes para a implementação do ensino de Música nas escolas municipais. A Rede Municipal de Ensino precisa organizar-se para fazer com que sejam possíveis essas ações, articulando, junto à gestão pública, recursos financeiros, materiais e pessoais para a implementação da Lei 11.769/08. A partir da referida Lei, acredito que seja viável a criação do cargo de professor de Música para as escolas municipais. Todavia, para suprir a demanda inicial, o município poderá dispor de contratos emergenciais para que os licenciados em Música, já em 2011, possam estar atuando nas escolas municipais de Santa Maria.

Diante disso, compreendo que as políticas educacionais deveriam ser elaboradas para suprir os problemas estruturais das escolas, pois como foi destacado, a política em sentido estrito deve servir para “regular”, organizar as diferenças. No entanto, como as proposições legais para a educação são formuladas geralmente fora do contexto escolar, essas, na maioria das vezes, não vão ao encontro das necessidades reais as quais estão vivenciando as escolas de Educação Básica.

Contudo, considero que a Lei 11.769/2008 é uma política educacional que, sobremaneira irá possibilitar espaços para inserção da Música nas escolas de Educação Básica do Brasil. Entretanto, embora a lei tenha sido elaborada pela sociedade civil, essa legislação não foi pensada e discutida com os profissionais das escolas. Dessa forma, sua implementação estará sujeita a inúmeras interpretações e modificações nas práticas educativas, devido à falta de articulação entre as proposições legais e os profissionais da educação.

A revisão de literatura da pesquisa trouxe subsídios importantes para a compreensão do processo que é mobilizado para a constituição e elaboração de políticas educacionais, sendo que pude visualizar que as políticas educacionais elaboradas não sofrem apenas a influência do Estado e do governo local, mas também que estas podem ser resultados de alianças internacionais. Acredito que foi de suma relevância o conhecimento dos contextos políticos e sociais nos quais foram elaboradas as Leis: Lei 5.692/71 e a LDB 9.394/96 para compreender que,

mesmo tendo perspectivas diferenciadas e épocas distintas, ambas as leis não conseguiram inserir de modo significativo a linguagem Música, como atividade sequencial dos currículos escolares.

Destaco ainda, que o referencial teórico-analítico da abordagem do ciclo de políticas possibilitou-me a abertura e o conhecimento dos processos que são, muitas vezes, obscuros e de difícil compreensão com relação às políticas em educação, principalmente o contexto da influência e da prática, onde são implementadas as políticas elaboradas.

Durante a coleta dos dados, por várias vezes, questionei-me sobre este processo e movimento que a pesquisa em educação causa no pesquisador e nos contextos investigados, pois com tantas coisas para resolver e fazer dentro das escolas e com o escasso tempo das coordenadoras pedagógicas que chegam a ter três turnos de trabalho, bem como as poucas verbas para educação, será que as coordenadoras queriam estar discutindo sobre a possibilidade de implementação de mais uma Lei? Ou pensando na possibilidade de ter o ensino de Música na escola? Para que servem as pesquisas que realizamos? E que importância social elas têm? Não sei há resposta, mas sei que a pesquisa educacional precisa ser pensada e repensada para que efetivamente traga e faça a diferença na e para a escola básica.

Frente aos resultados obtidos, concluo até o momento, que a Música está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental. No entanto, está ausente das práticas educativas efetivas e sequenciais e isso vem ocorrendo durante muito tempo e em várias realidades. Diante disso, considero que é urgente a organização de recursos materiais, físicos e profissionais pela Rede Municipal de Ensino para que se possa, de fato e de direito, ter o ensino de Música nas escolas básicas em Santa Maria, a partir da Lei 11.768/2008.

Com a realização deste estudo não pretendo esgotar as possibilidades de discussão das políticas educacionais com relação ao Ensino de Arte e, principalmente, sobre a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas municipais de Santa Maria, mas sim abrir espaços para mais estudos após a Lei ser implementada. Como sugestões de temas futuros para pesquisa, entendo como necessário: (a) a realização de uma pesquisa semelhante a esta, com o foco voltado às instituições municipais de Educação Infantil, para se ter um conhecimento mais abrangente da realidade musical também nesta etapa de ensino, tendo como sujeito os professores unidocentes; (b) pesquisar onde trabalham os licenciados em Música formados há

mais de 40 anos pela UFSM; (c) o que os professores de Educação Artística vem trabalhando em suas aulas e quais limitações encontram no seu trabalho diário; (d) como os professores da disciplina Arte sentem-se ao trabalhar com a Música sem ter formação específica na área; e (e) um estudo com os gestores públicos do setor educacional para saber, a partir do macro-contexto, como serão organizadas as ações para a implementação da Lei 11.769/08 nos micro-contextos de Santa Maria.

Espero que a dissertação possa ser uma contribuição para o conhecimento da realidade sobre o trabalho com Música no contexto do Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS e que, principalmente, possa ser material para que políticas públicas frente à Lei 11769/08 sejam implementadas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do programa de pró-letramento. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa– UEPG, Ponta Grossa, 2009.

ALMEIDA, C. M. G. de. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre – RS. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.

AMARAL, M. P. do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, 2010a.

AMARAL, A. C. do. **Processo identitário do professor da arte do sudoeste do Paraná**: diálogos sobre o conteúdo música. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010b.

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998), Brasília, MEC, 2002.

AROSA, D. V. da S. **A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

AZEVEDO, J. M. L. **Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes ano XXII, n° 77, dez. 2001.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. 3° ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectivas, 2008.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2000.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, v. 8, p. 17-24, 2003.

BUCHMAN, L. T. **A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; GIANFRANCO, P. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale et. al. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo, Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORBOREMA, C. D. L. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BOGDEN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da para o ensino de 1° e 2° graus e da outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.284, de 1973**. Secretária de Ensino de 1° e 2° graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1982, incluindo a resolução CFE nº 23/73.

_____. **Parecer nº 540/77**, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.

_____. **Parecer nº. 179/79.** Estabelece as diretrizes para o desenvolvimento da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus do Sistema Estadual de Ensino.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997b. v. 6.: Arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5º a 8ª série). Brasília, 1998a, v. 7: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998b. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998c. v. 2: Formação pessoal e social.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998d. v. 3: Conhecimento de Mundo.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental. Brasília, 1998e.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em junho 2010.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio.

BRASIL. **Lei 10.172 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias** Brasília, 2006b.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: dezembro de 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso outubro de 2010.

BRÜGGEMANN, O. M; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola de Enfermagem**, 2008, n. 42, v. 3, p. 563-668. Disponível em: <www.ee.usp.br/reeusp/>. Acesso em maio de 2010.

CORREA, A. N. "**Programa LEM: tocar e cantar**": um estudo sobre sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

COSTA, R. de C. D. **O Projeja para além da retórica**: um estudo de caso sobre a trajetória da implementação do programa no campus de Charqueadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 23, nº 80, p. 169-203, set 2002.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº134, p. 293-303, maio/ago 2008.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte/MG, n. 24, set/out/nov/dez. 2003.

DEL BEN, L. M. Um estudo com escolas da rede estadual da educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, n.º 2, p. 65-89, 2005.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. **Música em perspectiva**, v.2, n.1, p. 110-134, mar 2009.

DEL BEN, L. M. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Anppom, 2006. p. 1-6. 1 CD ROM.

DIAS, P. R. O. **A produção de políticas de currículo em Minas Gerais: o projeto veredas na escola Sagarana (1999 – 2002)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

DINIZ, L. **Música na educação infantil: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes Especial, v. 28, n.º 100, p. 921 – 946, out. 2007.

FERLA, J. J. **Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009.

FERNANDES, J. N. Normatizações, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, vol. 10, n. 10, p. 75-87, Porto Alegre/RS, mar 2004.

FIGUEIREDO, S. L. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, SC. 112 **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

_____. ABEM e o projeto de música na escola. In: I SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR E O III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS-ENECIN, 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>>. Acesso em: maio de 2009.

FURQUIM, A. S. dos S. **A educação musical em escolas municipais de Camobi-Santa Maria/RS**: um estudo com diretores. Monografia (Especialização) Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009a.

_____. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009b.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa, 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes vol. 24, nº 82, p.93-130, abr 2003.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. IN: FERREIRA E.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUIMARÃES, L. **Políticas públicas educacionais** – prática musical na escola pública paulista. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo/SP, 2008.

HIRSH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio**: um *survey* com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2007.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Revista educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

KOTHE, M. **Louvai cantando**: o cancionero que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. et al. **Educação escolar**: política estrutura e organização. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. R. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109 -118, 2004.

_____.Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, jul/dez, p. 50 – 64, 2005.

_____. **Currículo e epistemologia**. 1ª ed. Ijuí: Editora: Unijuí, 2007.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 21-33.

MACÊDO, I. de A. “**Agente não que só comida...diversão e arte**”: um olhar sobre o ensino de arte em Campina Grande – PB. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande/PB, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 27, n° 94, p. 47-69, jan/abr 2006a.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME-FURB, vol. 1, n°2, p. 94-105, maio/ago 2006b.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n°1, p. 4-16, Itajaí/SC, jan/abr. 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes v. 30, n°106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MATHEUS, D. dos S. **Política de currículo em Niterói: o contexto da prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, ano 9, n° 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

MORALES, D. dos S. **A música na docência de educadoras especiais: um estudo em Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

NASCIMENTO, A. C. Educação básica: dos consenso internacionais ao atendimento local. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**. Universidade Federal de Goiás – UFG, v. 29, n. 2, p. 211-226, Goiânia/GO, jul/dez, 2004

OESTERREICH, F. **A história da disciplina de música na Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2005.

PARENTE, C. da M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago 2010.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, vol. 7, n°7, p. 7-19, Porto Alegre/RS, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II- da legislação a prática escolar. In: PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

_____. Caminhos para conquista de espaço para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**. vol. 19, nº 19, p. 57-64, Porto Alegre, mar. 2008c

_____. Entre a política educacional e a prática escolar: desafios para a educação musical na escola básica. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010, p. 27-39 CD ROOM.

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paula: Xamã, 2003.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, v. 9, n. 1, p. 11 – 30, 2006.

REYS, M. C. D. **Iniciação ao violoncelo: um estudo acerca de métodos utilizados no Brasil**. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul. **Lições do Rio Grande Referenciais Curriculares para as escolas estaduais, volume II**. Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, E. D. da R. **“Cada passo é uma vitória”**: saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos. Dissertação. (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF, 2008.

SANTA MARIA (RS). Secretária de Município de Educação. **Plano de desenvolvimento da educação de Santa Maria**, Santa Maria, 2009.

SANTOS, L. M. dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 26, nº 93, p. 1363-1390, set/dez. 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 4º ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEBEN, E. E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos da 8ª série do ensino fundamental**: as contradições entre o legal e o real. Dissertação (Mestrado sem Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2009.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciências & Saúde Coletiva**, Ceará/RN ano. 5, nº 1, p. 187-192, 2000.

SCHWAN, I. **“Programa LEM: Tocar e cantar”**: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectivas**, Florianópolis/SC, v. 23, n. 02, p. 427 – 446, jul/dez, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, 5-17, jan/fev./mar/abr, 2004.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, n°20, p.45-51, Porto Alegre/RS, set.2008.

SORNTHEINER, Kurt. Prefácio. In: ARENDT Hannah. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, S. M. A. N. **A defesa da disciplina sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: política pública educacional**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n° 45, p. 925-944, out/dez. 2004.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série ESTUDOS 6, Porto Alegre, 2002.

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a escola pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 4, n° 2, p. 185 -194, jun./dez. 2009.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2005.

SPANAVELLO, S. S. **A educação musical em quatro municípios da Quarta Colônia de imigração italiana**: um estudo sob a óptica de suas Smeds. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação), Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

TOMAZZETTI, C. **A voz do professor**: instrumento de trabalho ou problema no trabalho? Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2003.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 464-491.

WERLE, K. **As vivências musicais nas trajetórias de vida de acadêmicas da Pedagogia/UFSM**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação), Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria/RS – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

_____. **A educação musical na Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: *survey* com alunos de 9 e 11 anos do ensino fundamental. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 11, p. 69-74, Porto Alegre/RS, set 2004.

_____. **A inserção da música no projeto político pedagógico**: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro do questionário auto-administrado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

PREZADO(A) COLEGA PROFESSOR(A)!

O presente questionário tem como propósito conhecer a realidade musical das escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria e as ações institucionais que estão sendo mobilizadas frente à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica.

Por favor, responda com objetividade e sinceridade

Suas respostas, opiniões e sugestões são de extrema relevância para esta pesquisa, pois através delas será possível o conhecimento da realidade musical em escolas municipais de ensino fundamental da educação básica de Santa Maria/RS.

Não esqueça de marcar com um x as suas respostas

OBRIGADA PELA VALIOSA COLABORAÇÃO!

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOME DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

DIRETOR: Nome do diretor **VICE-DIRETOR:** Nome do Vice-diretor

ENDEREÇO: Endereço da escola

TELEFONE: (xx) xxxx-xxxx

I RESPONDENTE DA PESQUISA

1 Nome do respondente do questionário _____

2 E-mail e telefone do respondente _____

3 Qual sua formação acadêmica? Que função desempenha na escola?

4 Você possui formação na área da música?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa, qual, onde e quando ocorreu? _____

II ENSINO DE ARTE

1 Como a escola trabalha o Ensino de Arte?

- Disciplina específica do currículo
 Atividade extracurricular
 Articulado às outras áreas do conhecimento
 Outras formas: _____

2 Quais linguagens artísticas estão presentes na escola (você pode marcar mais de uma resposta)

- Artes Plásticas
 Música
 Teatro
 Dança
 Outras: _____

3 Quem é o profissional responsável pelo Ensino de Arte na escola?

- Professor de Música
 Professor de Artes Visuais
 Professor de Teatro
 Professor de Dança
 Professor de Educação Artística
 Professor Unidocente
 Professor que colabora com a escola
 Outro: _____

III MÚSICA NA ESCOLA

1 Em quais momentos a Música está presente na escola? (você pode marcar mais de uma resposta)

- Aula de Arte
 Aula de Música
 Lazer
 Festividades
 Recreio
 Outros: _____

2 Quais atividades musicais ocorrem na escola?

- Coral
 Bandas
 Grupo Instrumental
 Grupo de Hip-Hop
 Grupo de Dança
 Prática Instrumental (flauta-doce, percussão, violão) Quais: _____
 Hora Cívica
 Festividades
 Outras formas: _____

3 Com que frequência as atividades musicais são realizadas?

- Semanalmente
 Exporadicamente

() Outras: _____

4 A escola possui algum projeto de Música?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa qual projeto e quantas horas semanais?

5 Na escola, existe espaço físico específico para a realização das atividades musicais?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa qual é o espaço?

6 Existem outros espaços comunitários que podem ser ocupados para atividades musicais?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa qual é o espaço?

7 Que recursos materiais a escola possui para a realização das atividades musicais?

() Instrumentos musicais convencionais Quais: _____

() Aparelho de som/CD

() DVD

() Instrumentos alternativos (confeccionados pelos alunos)

() Outros: _____

8 A escola possui aula de Música/Educação Musical?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa comente como é desenvolvida esta aula

9 Quem é o profissional responsável pelas aulas de Música na escola?

() Professor de Música

() Professor de Educação Artística

() Professor Unidocente

() Professor que colabora com a escola

() Outro: _____

IV LEI 11.769/2008

1 No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei 11.769/2008 que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Você entende que a partir da Lei, a Música se efetivará nas escolas de educação básica?

() Sim

() Não

() Talvez

Justifique sua resposta: _____

2 A escola tem possibilidade de implementar à Lei nas condições em que se encontra?

() Sim

() Não

Por quê? _____

3 Quais ações a escola pretende articular para a implementação da Lei 11.769/2008? (Numere as questões de 1 à 6 pela ordem de prioridade da escola)

() Organizar espaços próprios para as Aulas de Música

() Comprar instrumentos musicais

() Pedir a SMEd contratação imediata de professores de Música para a escola

() Organizar cursos ou palestras para a formação musical continuada de professores de Educação Artística ou outras de disciplinas

() Disponibilizar a Música como atividade extracurricular

() Organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (Projeto Político Pedagógico)

() Outras: _____

4 Quem você acha que deve ministrar os conteúdos musicais na escola de ensino fundamental?

() Professor de Música

() Professor de Educação Artística

() Professor Unidocente

() Professor que colabora com a escola

() Outro

Justifique sua resposta: _____

5 Em sua opinião, a rede municipal de ensino está buscando adaptar-se à Lei 11.769/2008?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta: _____

6 Outras considerações, comentários e sugestões

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Apêndice B – Carta de apresentação à Secretária de Município de Educação (SMEd)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 4: EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Santa Maria, dia, mês e ano

De: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Para: Secretaria Municipal de Santa Maria

Assunto:

Apresentação de aluna do curso de Mestrado em Educação/PPGE/UFSM para a realização de pesquisa

Venho por meio desta carta, apresentar a aluna Laila Azize Souto Ahmad, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 2960803, com o intuito de desenvolver sua pesquisa de mestrado junto as escolas municipais de Santa Maria/RS, cujo objetivo será investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de ensino fundamental no município de Santa Maria/RS, visando conhecer as possibilidades para implementação da Lei 11.769/2008, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Orientadora

Laila Azize Souto Ahmad
Pesquisadora responsável

Apêndice C – Carta de apresentação aos diretores ou coordenadores pedagógicos**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****GRUPO FAPEM – FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL****Para:** Coordenador(a) Pedagógico(a)**De:** Laila Azize Souto Ahmad**Data de entrega:** 07/06/2010**Data de retorno:** 14/06/2010**Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)**

Estou realizando uma pesquisa de mapeamento para melhor conhecer a situação da música e da educação musical nas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria. Os dados coletados na pesquisa serão analisados em uma dissertação de Mestrado em Educação que deverá ser finalizada até fevereiro de 2011, sob orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio.

Neste processo, sua colaboração é primordial para o sucesso do meu trabalho.

O nome da escola e do respondente da pesquisa será mantido em sigilo.

Coloco-me à disposição para quaisquer tipos de esclarecimentos que forem necessários.

Espero que dentro de uma semana o questionário possa retornar para a Secretária de Município de Educação. Se for necessário, me disponho a dar informações necessárias ao respondente da pesquisa, é só avisar.

Grande abraço, com estima e consideração pela sua gentileza em colaborar comigo.

Pesquisadora responsável
Laila Azize Souto Ahmad
(55) 9627-6434

Apêndice D – Banco de dados do programa *Excel*

Questionário	Q1A	Q1B	Q1C	Q1D	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
1	Ped	Esp.	sup.	2	5	8	6	27	44	2	2	2	2	56	2	3	3	2	68	1	2
2	x	esp.	coor.	2	5	9	19	28	45	1	1	1	1	56	1	64	1	1	69	94	2
3	Ped	x	coor.	2	6	9	20	29	46	1	1	2	2	57	1	4	1	2	x	95	2
4	Letras	Ms. Dor.	sup.	2	1	10	5	4	47	54	2	2	1	56	2	4	3	1	70	1	2
5	Geo.	Mestre	x	2	1	1	5	30	44	2	2	2	2	2	2	x	3	2	71	1	2
6	Ped.	esp.	diretora	2	1	1	5	1	48	2	2	1	1	2	2	x	3	1	72	1	2
7	Ped.	x	x	2	5	9	21	31	44	55	2	2	1	58	2	65	1	2	73	1	1
8	Ped.	esp. Ms.	x	2	5	11	22	32	49	3	1	2	1	59	1	5	1	2	74	1	2
9	Ped.	esp.	sup.	2	5	9	21	33	8	2	2	1	1	56	2	3	1	2	x	1	2
10	Ped.	x	coor.	2	7	12	21	34	50	3	2	1	2	2	2	65	3	2	75	1	2
11	Ped.	esp.	coor.	2	5	1	5	35	6	1	1	2	2	2	2	x	3	2	76	1	2
12	Filosofia	Mestre	sup.	2	1	10	5	33	47	1	2	2	1	60	2	x	3	1	x	1	x
13	Ped.	esp. Ms.	coor.	1	7	1	5	33	47	2	1	2	2	56	2	x	1	2	77	96	1
14	x	esp.	coor.	2	3	13	5	34	44	2	2	2	2	61	2	65	3	2	78	97	2
15	x	esp.	coor.	2	1	15	5	28	47	2	2	2	1	56	2	x	3	2	79	1	x
16	Ped.	x	coor.	2	5	17	21	36	44	2	2	2	1	61	2	3	1	2	80	1	2
17	Letras	esp.	coor.	2	1	9	5	4	51	55	2	2	2	56	2	65	3	2	x	98	1
18	Ped.	x	coor.	2	5	9	21	37	47	1	2	2	2	2	2	65	3	2	81	1	2
19	Ped.	x	diretora	2	1	9	5	27	44	1	2	2	1	61	2	65	1	1	82	94	2
20	Letras	x	coor.	2	1	1	5	28	44	3	2	2	2	56	2	x	1	2	x	1	x
21	Let. E EA	esp.	coor.	1	5	8	21	38	44	55	2	2	1	56	2	x	1	2	83	1	2
22	Ped.	x	coor.	2	3	13	21	31	44	55	2	2	1	62	2	65	1	2	84	1	2
23	Ped.	x	sup.	2	5	9	21	39	52	1	1	2	1	57	1	66	3	2	85	1	1
24	Letras	x	coor.	2	5	15	21	40	44	2	2	2	2	56	2	x	1	2	x	1	1
25	Ped.	esp.	sup.	2	1	1	21	36	8	2	2	1	2	60	2	x	3	2	86	1	2
26	x	esp.	sup.	2	6	18	23	41	45	1	1	2	1	56	1	67	3	2	87	1	2
27	Letras	curs. Esp.	sup.	2	1	16	24	4	49	1	2	2	1	62	2	x	1	1	x	95	1
28	Ped.	esp.	coor.	2	1	1	5	4	8	2	2	2	2	2	2	x	3	1	88	1	2
29	x	esp.	sup.	2	5	9	21	28	49	54	2	2	1	56	2	3	3	2	79	1	2
30	História	esp.	sup.	2	5	1	21	33	44	2	2	2	2	56	2	x	2	2	89	1	2
31	Ped.	x	coor.	2	1	10	25	36	47	1	2	2	2	56	2	65	3	2	90	1	1
32	Ped.	esp.	x	2	3	1	5	4	44	2	2	2	2	2	2	x	3	2	91	1	2
33	Ped.	x	coor.	2	5	10	26	42	53	2	2	2	2	63	2	3	1	2	92	1	2
34	Ped.	esp.	coor.	2	5	x	21	40	47	2	2	2	2	56	2	3	3	2	x	96	x
35	EA art. P.	esp.	vice-dir.	1	1	1	21	1	8	2	2	2	1	56	2	65	3	2	4	1	2
36	x	esp.	x	2	1	13	5	43	44	1	2	2	2	56	2	x	1	1	93	1	2

Apêndice E – Análise quantitativa

Frequências

Notas

Resultados creados		11-NOV-2010 10:48:44
Comentarios		
Entrada	Datos	E:\laila\laila.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	36
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
	Sintaxis	FRECUENCIAS VARIABLES=Q1A Q1B Q1C Q1D Q2 Q3 Q4 /ORDER= ANALYSIS .
Recursos	Tiempo de procesador	0:00:00,00
	Tiempo transcurrido	0:00:00,00

[Conjunto_de_datos1] E:\laila\laila.sav

Estadísticos

		Q1A	Q1B	Q1C	Q1D	Q2	Q3	Q4
Nº	Válidos	36	36	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0

Pela avaliação da tabela os dados das questões Q1A a Q4 foram todos validados e não obteve dados perdidos.

Tabela de frequência

Q1A – Qual sua formação acadêmica?

Q1A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	999	6	16,7	16,7	16,7
	EA art. P.	1	2,8	2,8	19,4
	Filosofia	1	2,8	2,8	22,2
	Geo.	1	2,8	2,8	25,0
	História	1	2,8	2,8	27,8
	Let. E EA	1	2,8	2,8	30,6
	Letras	5	13,9	13,9	44,4
	Ped.	20	55,6	55,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q1B – Qual sua formação acadêmica?

Q1B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	999	12	33,3	33,3	33,3
	curs. Esp.	1	2,8	2,8	36,1
	esp.	17	47,2	47,2	83,3
	Esp.	1	2,8	2,8	86,1
	esp. Ms.	2	5,6	5,6	91,7
	Mestre	2	5,6	5,6	97,2
	Ms. Dor.	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q1C - Que função desempenha na escola?

Q1C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	999	5	13,9	13,9	13,9
	coor.	18	50,0	50,0	63,9
	diretora	2	5,6	5,6	69,4
	sup.	10	27,8	27,8	97,2
	vice-dir.	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q1D - Você possui formação na área da música?**Q1D**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	8,3	8,3	8,3
	2,00	33	91,7	91,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

As questões Q1A, Q1B e Q1C eram questões abertas, que compunham a parte inicial do questionário, sendo esta referente ao respondente da pesquisa. Já a Q1D era uma questão fechada de única escolha e justificativa.

Q2 – Como a escola trabalha o Ensino de Arte?**Q2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	14	38,9	38,9	38,9
	3,00	3	8,3	8,3	47,2
	5,00	15	41,7	41,7	88,9
	6,00	2	5,6	5,6	94,4
	7,00	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q3 – Quais linguagens artísticas estão presentes na escola?**Q3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	10	27,8	27,8	27,8
	8,00	2	5,6	5,6	33,3
	9,00	9	25,0	25,0	58,3
	10,00	4	11,1	11,1	69,4
	11,00	1	2,8	2,8	72,2
	12,00	1	2,8	2,8	75,0
	13,00	3	8,3	8,3	83,3
	15,00	2	5,6	5,6	88,9
	16,00	1	2,8	2,8	91,7
	17,00	1	2,8	2,8	94,4
	18,00	1	2,8	2,8	97,2
	999,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q4 - Quem é o profissional responsável pelo Ensino de Arte na escola?

Q4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5,00	14	38,9	38,9	38,9
	6,00	1	2,8	2,8	41,7
	19,00	1	2,8	2,8	44,4
	20,00	1	2,8	2,8	47,2
	21,00	14	38,9	38,9	86,1
	22,00	1	2,8	2,8	88,9
	23,00	1	2,8	2,8	91,7
	24,00	1	2,8	2,8	94,4
	25,00	1	2,8	2,8	97,2
	26,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

As questões Q2, Q3 e Q4, estavam na segunda parte do questionário, a qual tratava do Ensino de Arte na escola, todas eram de múltipla escolha, sendo assim foi necessário utilizar combinações de números para a construção do banco de dados para a análise no programa SPSS.

Frequências

Notas

Resultados creados		11-NOV-2010 10:49:30
Comentarios		
Entrada	Datos	E:\laila\laila.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	36
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
	Sintaxis	FRECUENCIES VARIABLES=Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 /ORDER= ANALYSIS .
Recursos	Tiempo de procesador	0:00:00,00
	Tiempo transcurrido	0:00:00,00

Estadísticos

		Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
N	Válidos	36	36	36	36	36	36
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
36	36	36	36	36	36	36	36
0	0	0	0	0	0	0	0

Pela avaliação da tabela os dados das questões Q5 a Q18 foram todos validados e não obteve dados perdidos.

Tabela de frequência

Q5 – Em quais momentos a Música está presente na escola?

Q5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	2	5,6	5,6	5,6
4,00	5	13,9	13,9	19,4
27,00	2	5,6	5,6	25,0
28,00	4	11,1	11,1	36,1
29,00	1	2,8	2,8	38,9
30,00	1	2,8	2,8	41,7
31,00	2	5,6	5,6	47,2
32,00	1	2,8	2,8	50,0
33,00	4	11,1	11,1	61,1
34,00	2	5,6	5,6	66,7
35,00	1	2,8	2,8	69,4
36,00	3	8,3	8,3	77,8
37,00	1	2,8	2,8	80,6
38,00	1	2,8	2,8	83,3
39,00	1	2,8	2,8	86,1
40,00	2	5,6	5,6	91,7
41,00	1	2,8	2,8	94,4
42,00	1	2,8	2,8	97,2
43,00	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Q6 - Quais atividades musicais ocorrem na escola?

Q6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 6,00	1	2,8	2,8	2,8
8,00	4	11,1	11,1	13,9
44,00	13	36,1	36,1	50,0
45,00	2	5,6	5,6	55,6
46,00	1	2,8	2,8	58,3
47,00	7	19,4	19,4	77,8
48,00	1	2,8	2,8	80,6
49,00	3	8,3	8,3	88,9
50,00	1	2,8	2,8	91,7
51,00	1	2,8	2,8	94,4
52,00	1	2,8	2,8	97,2
53,00	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Q7 - Com que frequência as atividades musicais são realizadas?

Q7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	11	30,6	30,6	30,6
	2,00	16	44,4	44,4	75,0
	3,00	3	8,3	8,3	83,3
	54,00	2	5,6	5,6	88,9
	55,00	4	11,1	11,1	100,0
	Total		36	100,0	100,0

Q8 - A escola possui algum projeto de Música?

Q8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	7	19,4	19,4	19,4
	2,00	29	80,6	80,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q9 – Na escola, existe espaço físico específico para a realização das atividades musicais?

Q9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	13,9	13,9	13,9
	2,00	31	86,1	86,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q10 – Existem outros espaços comunitários que podem ser ocupados para atividades musicais?

Q10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	17	47,2	47,2	47,2
	2,00	19	52,8	52,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q11 - Que recursos materiais a escola possui para a realização das atividades musicais?

Q11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	7	19,4	19,4	19,4
	56,00	17	47,2	47,2	66,7
	57,00	2	5,6	5,6	72,2
	58,00	1	2,8	2,8	75,0
	59,00	1	2,8	2,8	77,8
	60,00	2	5,6	5,6	83,3
	61,00	3	8,3	8,3	91,7
	62,00	2	5,6	5,6	97,2
	63,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q12 - A escola possui aula de Música/Educação Musical?

Q12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	13,9	13,9	13,9
	2,00	31	86,1	86,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q13 – Quem é o profissional responsável pelas aulas de Música na escola?

Q13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3,00	6	16,7	16,7	16,7
	4,00	2	5,6	5,6	22,2
	5,00	1	2,8	2,8	25,0
	64,00	1	2,8	2,8	27,8
	65,00	9	25,0	25,0	52,8
	66,00	1	2,8	2,8	55,6
	67,00	1	2,8	2,8	58,3
	99,00	1	2,8	2,8	61,1
	999,00	14	38,9	38,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q14 - No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada à Lei 11.769/2008 que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Você entende que a partir da Lei, a Música se efetivará nas escolas de educação básica?

Q14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	15	41,7	41,7	41,7
	2,00	1	2,8	2,8	44,4
	3,00	20	55,6	55,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q15 – A escola tem possibilidade de implementar à Lei nas condições em que se encontra?

Q15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	8	22,2	22,2	22,2
	2,00	28	77,8	77,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q16 - Quais ações a escola pretende articular para a implementação da Lei 11.769/2008? (Numere as questões de 1 à 6 pela ordem de prioridade da escola)

Q16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	1	2,8	2,8	2,8
	68,00	1	2,8	2,8	5,6
	69,00	1	2,8	2,8	8,3
	70,00	1	2,8	2,8	11,1
	71,00	1	2,8	2,8	13,9
	72,00	1	2,8	2,8	16,7
	73,00	1	2,8	2,8	19,4
	74,00	1	2,8	2,8	22,2
	75,00	1	2,8	2,8	25,0
	76,00	1	2,8	2,8	27,8
	77,00	1	2,8	2,8	30,6
	78,00	1	2,8	2,8	33,3
	79,00	2	5,6	5,6	38,9
	80,00	1	2,8	2,8	41,7
	81,00	1	2,8	2,8	44,4
	82,00	1	2,8	2,8	47,2
	83,00	1	2,8	2,8	50,0
	84,00	1	2,8	2,8	52,8
	85,00	1	2,8	2,8	55,6
	86,00	1	2,8	2,8	58,3
	87,00	1	2,8	2,8	61,1
	88,00	1	2,8	2,8	63,9
	89,00	1	2,8	2,8	66,7
	90,00	1	2,8	2,8	69,4
	91,00	1	2,8	2,8	72,2
	92,00	1	2,8	2,8	75,0
	93,00	1	2,8	2,8	77,8
	999,00	8	22,2	22,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q17 - Quem você acha que deve ministrar os conteúdos musicais na escola de ensino fundamental?

Q17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	28	77,8	77,8	77,8
	94,00	2	5,6	5,6	83,3
	95,00	2	5,6	5,6	88,9
	96,00	2	5,6	5,6	94,4
	97,00	1	2,8	2,8	97,2
	98,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Q18 - Em sua opinião, a rede municipal de ensino está buscando adaptar-se à Lei 11.769/2008?

Q18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	7	19,4	19,4	19,4
	2,00	25	69,4	69,4	88,9
	999,00	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Relatório estatístico do cruzamento das questões

Tabela de contingencia Q2 * Q4

Não houve associação significativa entre Q2 e Q4, ao nível de 5%, pelo teste de qui-quadrado.

Tabela de contingencia Q5 * Q6

Não há como calcular a associação entre q5 e q6, pois há muitas casas com freqüência menores que 5.

Tabla de contingencia Q5 * Q3

Não há associação significativa entre q5 e q3, ao nível de 5% ($p > 0,05$)

Tabela de contingencia Q6 * Q11

Há associação entre q6 e q11 ($p = 0,03$) ao nível de 5% pelo teste de qui-quadrado.

Tabela de contingencia Q7 * Q8

Não há associação ($p > 0,05$) através do teste de qui-quadrado para q7 e q8.

Tabela de contingencia Q12 * Q13

Tabela de contingencia Q14 * Q18

Não há associação entre q14 e q18 ao nível de 5% pelo teste do qui-quadrado ($p > 0,05$).

Apêndice F – Legenda do banco de dados do programa SPSS

Legenda

Respondente da pesquisa

Q1A Graduação

Ped. Pedagogia

Let. Letras

EA educação artística

AP Artes plásticas

Q1B Pós-graduação

Esp. Especialista

Ms. Mestre

Dr. Doutoranda

Q1C Função que exerce na escola

Coor. Coordenação pedagógica

Sup. Supervisão educacional/escolar

Dir. Direção.

Vice- Dir. Vice direção

Q1D Formação musical

Sim (1)

Não (2)

X e 999 não responderam a questão

Ensino de arte

Q2 Como a escola trabalha o ensino de Arte?

Disciplina específica do currículo (1)

Atividade extracurricular (2)

Articulado as outras do conhecimento (3)

Outras formas (4)

1+3= 5

1+4= 6

1+2= 7

Q3 Quais linguagens artísticas estão presentes na escola?

Artes visuais (1)

Música (2)

Teatro (3)

Dança (4)

Outras (5)

$1+2= 8$
 $1+2+3+4+5= 9$
 $1+4= 10$
 $1+2= 11$
 $2+3+4= 12$
 $1+2+3= 13$
 $3+4= 14$
 $1+3+4= 15$
 $1+3= 16$
 $1+5= 17$
 $1+2+4= 18$

Q4 Quem é o responsável pelo ensino de Arte na escola?

Professor de música (1)
Professor de artes visuais (2)
Professor Teatro (3)
Professor Dança (4)
Professor Educação artística (5)
Professor Unidocente (6)
Professor Colaborador (7)
Outro (8)

$5+6+7= 19$ $5+7= 25$
 $5+8= 20$ $2+6= 26$
 $5+6= 21$
 $2+8= 22$
 $2+5+6= 23$
 $2+5= 24$

Música na escola

Q5 Em quais momentos a música está presente na escola?

Aula de arte (1)
Aula de música (2)
Lazer (3)
Festividades (4)
Recreio (5)
Outros (6)

$1+3+4+5= 27$ $1+2+3+4+5= 37$
 $3+4+5= 28$ $1+4+6= 38$
 $1+2+4+6= 29$ $1+2+4= 39$
 $4+6= 30$
 $1+3+4+6= 31$ $3+4+6= 40$
 $2+3+4+5= 32$ $4+5+6= 41$
 $1+3+4= 33$ $4+5= 42$
 $1+4= 34$ $1+3+4+6= 43$
 $4+6= 35$

$$3+4= 36$$

Q6 Quais atividades musicais ocorrem na escola?

Coral (1)

Bandas (2)

Grupo instrumental (3)

Grupo de hip-hop (4)

Prática instrumental (5)

Hora cívica (6)

Festividades (7)

Outros (8)

$$7+8= 44$$

$$5+6+7+8= 45$$

$$1+3+4+5+6= 46$$

$$5+7+9= 47$$

$$4+5+7+8= 48$$

$$6+7+8= 49$$

$$5+6+8= 50$$

$$8+9= 51$$

$$3+6+8= 52$$

$$5+8= 53$$

Q7 Com que frequência as atividades musicais são realizadas?

Semanalmente (1)

Esporadicamente (2)

Outras (3)

$$1+3= 54$$

$$2+3= 55$$

Q8 A escola possui algum projeto de música?

Sim (1)

Não (2)

Q9 Na escola existe espaço físico para realização das atividades musicais?

Sim (1)

Não (2)

Q10 Existem espaços comunitários que podem ser ocupados para atividades musicais?

Sim (1)

Não (2)

Q11 Que recursos materiais a escola possui para realização das atividades musicais?

Instrumentos musicais convencionais (1)

Aparelho de CD (2)

Aparelho de DVD (3)

Instrumentos alternativos feitos pelos alunos (4)

Outros (5)

2+3= 56

1+2+3= 57

2+4= 58

3+4+5= 59

2+3+4= 60

2+3+5= 61

1+2+3+4= 62

2+3+4+5= 63

Q12 A escola possui aula de música/educação musical?

Sim (1)

Não (2)

Q13 Quem é o responsável pelas aulas de música?

Professor de música (1)

Professor de Educação artística (2)

Professor Unidocente (3)

Professor Colaborador (4)

Outros (5)

3+4= 64 2+3= 65 2+3+4= 66 2+5= 67

Lei 11.769/2008

Q14 No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada à Lei 11.769/2008 que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Você entende que a partir da Lei, a Música se efetivará nas escolas de educação básica?

Sim (1)

Não (2)

Talvez (3)

Q15 A escola tem possibilidade de implementar à Lei nas condições em que se encontra?

Sim (1)

Não (2)

Q16 Quais ações a escola pretende articular para a implementação da Lei 11.769/2008? (Numere as questões de 1 à 6 pela ordem de prioridade da escola)

Organizar políticas institucionais para inserir a Música no currículo (Projeto Político Pedagógico) (1)

Organizar espaços próprios para as Aulas de Música (2)

Organizar cursos ou palestras para a formação musical continuada de professores de Educação Artística ou outras de disciplinas (3)

Pedir a SMEd contratação imediata de professores de Música para a escola (4)

Comprar instrumentos musicais (5)

Disponibilizar a Música como atividade extracurricular (6)

1+2+3+4+5+6= 68
1+4+5+3+2+6= 69
3+1+6+2+4+5= 70
4+1= 71
2+4+5+6+3+1=72
1+4+5+2+6+3= 73
4+3+1+6+5+2= 74
4+3+1+5+2+6= 75
1+4+3+5+6+2= 76
6+4+3+1+5+2= 77
4+1+2+3+6+5= 78
1+3+4+2+5+6= 79
4+3+2+5+6+1=80
4+2+5+3+1+6= 81
1+6+4+3+2+5= 82
4+3+6+2+5+1= 83
4+1+3+5+2+6= 84
1+3+4+5= 85
1+4+3+2+5+6= 86
4+5+6+2+1+3= 87
1+4+2+5+6+3= 88
4+3+2+5+1+6= 89
1+4+6+2+3+5= 90
3+1= 91
4+1+3+2+6+5= 92
3+5+2+6+1+4= 93

Q17 Quem você acha que deve ministrar os conteúdos musicais na escola de ensino fundamental?

Professor de música (1)
Professor de Educação artística (2)
Professor Unioecente (3)
Professor Colaborador (4)
Outros (5)

1+2= 94
1+4= 95
1+3= 96
1+2+3= 97
1+2+3+4= 98

Q18 Em sua opinião, a rede municipal de ensino está buscando adaptar-se à Lei 11.769/2008?

Sim (1)
Não (2)

ANEXOS

Anexo A – Projeto de Lei 343/2006

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 51 , DE 2006

Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26.
.....

§ 2º.....
I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.
II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.
..... (NR)”

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A música é uma prática social, que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes. 51 Os documentos são publicados sem receber a sua numeração definitiva 68. A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Todavia, a LDB, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, embora a educação superior já possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área. Diante disso, conclamo os nobres colegas parlamentares a apoiarem essa iniciativa, em prol do aprimoramento da formação cultural do nosso povo.

Sala das Sessões,
Senador Roberto Saturnino Braga
Senador Cristóvam Buarque
Senador Sérgio Zambiasi
Senador Romeu Tuma
Senador Leonel Pavan
Senador Juvêncio da Fonseca

Anexo B – Lei 11.769/2008

LEI No - 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo."

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título: Música no ensino fundamental: a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 9966-8875

Local de coleta de dados: Escolas municipais de ensino fundamental da educação básica de Santa Maria/RS

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas do questionário deste projeto de forma totalmente voluntária;

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responderão questionário, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento;

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: investigar a presença/ausência da Música nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria, visando conhecer as possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, a qual orienta a Música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica.

Procedimentos: Responder ao questionário auto-administrado

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

Benefícios: Obter a compreensão da situação da música e da educação musical nas escolas municipais de ensino fundamental da educação básica na cidade de Santa Maria/RS, bem como as ações institucionais frente à Lei 11.769/2008.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Eu, Cláudia Ribeiro Bellochio, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura da pesquisadora responsável

Anexo D - Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do estudo: Música no ensino fundamental: a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Telefone para contato: (55) 9966-8875

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação



Local da coleta de dados: Escolas municipais de ensino fundamental da educação básica de Santa Maria/RS.

A pesquisadora responsável pela investigação, Cláudia Ribeiro Bellochio, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula 382071, se compromete a preservar a privacidade dos dados coletados através de questionários auto-administrados. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na sala 3279-B, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrição do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação.

Santa Maria, dia, mês e ano.

Cláudia Ribeiro Bellochio
RG 7026092961
Pesquisadora responsável

Anexo E – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

 <p>MINISTERIO DA SAUDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Educação musical na educação básica: um survey em escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Santa Maria/RS

Número do processo: 23081.008420/2010-67

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0115.0.243.000-10

Pesquisador Responsável: Cláudia Ribeiro Belbochio

Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê.

O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/ 2011- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 13/07/2010

Santa Maria, 15 de Julho de 2010.



Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.