



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Társilla Castro Rodrigues da Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE
MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: múltiplas vozes sobre o ensino de
música na rede municipal de educação de Belém do Pará**

Belém-Pará
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Társilla Castro Rodrigues da Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE
MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: múltiplas vozes sobre o ensino de
música na rede municipal de educação de Belém do Pará**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior.

Coorientadora: Profa. Dra. Jessika Rodrigues da Silva

Área de Concentração – Educação musical

Belém-Pará

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R696p RODRIGUES DA SILVA, TÁRSILLA.
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O
ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA : múltiplas
vozes sobre o ensino de música na rede municipal de educação de
Belém do Pará / TÁRSILLA RODRIGUES DA SILVA, . — 2025.
139 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Áureo Deo Defreitas Junior
Coorientação: Prof^a. Dra. Jessika Rodrigues da Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém,
2025.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Escola Pública de
Ensino Regular. 3. Ensino de Música. I. Título.

CDD 780



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARÁ.**

Aos dezesseis (16) dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco (2025), às nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência do orientador professor doutor Aureo Déo De Freitas Junior, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Tese de Tarsilla Castro Rodrigues, intitulada: **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: múltiplas vozes sobre o ensino de música na rede municipal de educação de Belém do Pará**. Perante a Banca Examinadora, composta por: Aureo Déo De Freitas Junior (Presidente); Márcia Mariana Bittencourt Brito (Examinador Interno); Sonia Maria Moraes Chada (Examinador Interno); Cristina Rolim Wolffenbittel (Examinador Externo à Instituição); Dione Colares de Souza (Examinador Externo à Instituição); Jessika Castro Rodrigues (Examinador Externo à Instituição). Dando início aos trabalhos, o professor Aureo Déo De Freitas Junior, passou a palavra à doutoranda, que apresentou a Tese, com duração de quarenta e cinco minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela doutoranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em **reprovação () aprovação (X)**, com louvor e recomendação para publicação após a candidata atender as recomendações da banca. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela doutoranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor Aureo Déo De Freitas Junior agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela doutoranda. Belém-Pa, 16 de junho de 2025.

Documento assinado digitalmente

 **MARCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO**
Data: 30/06/2025 10:55:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aureo Déo De Freitas Junior (Presidente)

Documento assinado digitalmente

 **Sonia Maria Moraes Chada**
Data: 30/06/2025 12:00:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sonia Maria Moraes Chada (Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente

 **DIONE COLARES DE SOUZA**
Data: 25/06/2025 07:41:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dione Colares de Souza (EX. EXTERNO)

Márcia Mariana Bittencourt Brito (Ex. Interno)

Cristina Rolim Wolffenbittel (Ex. Externo)

Documento assinado digitalmente

 **CRISTINA ROLIM WOLFFENBUTTEL**
Data: 25/06/2025 09:48:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jessika Castro Rodrigues (EX. EXTERNO)

Documento assinado digitalmente

 **JESSIKA RODRIGUES DA SILVA**
Data: 30/06/2025 13:26:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Tarsilla Castro Rodrigues (discente)

Documento assinado digitalmente

 **TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA**
Data: 24/06/2025 22:11:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

 **Aureo Deo de Freitas Junior**
Data: 30/06/2025 20:36:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral.

Assinatura:

Local e Data:

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por Sua sabedoria e graça a mim concedidas liberalmente, tornando possível a aquisição e organização das ideias e raciocínio indispensáveis para a concretização desta etapa;

Ao meu amado esposo Darielson Silva pelo apoio, carinho e compreensão incondicionais dispensados a mim nesta jornada acadêmica e na vida;

Aos meus amados Pais, Manoel e Goreth e irmãs Pamella e Jessika, por absoluto apoio, carinho, compreensão, credibilidade, paciência, força e colaboração fundamental, permitindo-me tranquilidade e segurança nesta caminhada;

Aos meus irmãos e mais que amigos da Igreja Cristã Evangélica Vida, pelo cuidado e apoio em oração;

Ao meu orientador, Professor Doutor Áureo DeFreitas, minha eterna gratidão pela assistência e orientação presente, segura e competente;

Aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-Graduação em Arte pela dedicação nesta jornada desafiadora de produção de conhecimento;

Aos colegas do Doutorado em Arte, pelo respeito e enriquecimento de meu processo de aprendizagem como estudante pesquisadora;

À Universidade do Estado do Pará, Departamento de Artes e Curso de Licenciatura Plena em Música pelo financiamento, licença para estudos, apoio e compreensão de meus queridos colegas;

Agradeço àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação. A todos, minha gratidão.

RESUMO

As políticas públicas educacionais, responsáveis por garantir que mais pessoas tenham acesso à educação e promover medidas para corrigir distorções sociais, podem assegurar um ensino de qualidade em um país com dimensões continentais, mas não é tarefa fácil. O ensino de música na escola pública de ensino regular tem percorrido caminhos de descobertas frente às novas realidades que se apresentam no cenário educacional atual. Assim sendo, ainda há uma efervescência de pensamentos acerca de como trilhar um “novo” caminho da educação musical, que rumos estão sendo dados à educação musical na escola e como nós, pesquisadores, pretendemos contribuir para o direcionamento desse ensino. A tese defendida é que há múltiplas interpretações sobre o ensino de música na escola, as quais afetam a prática e impedem possibilidades de políticas públicas para a efetivação dos direitos ao respectivo ensino, especificamente em Belém do Pará. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a inserção da música nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará, a partir das concepções das múltiplas vozes, agentes do ensino de música. O referencial teórico utilizado para fundamentar as discussões desta pesquisa abrangeu: a) A análise de políticas educacionais à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe et al. (1992) e Ball (1994) proposta por Mainardes (2006); e b) As políticas educacionais da legislação brasileira vigente sobre o ensino de música nas escolas de educação básica. Trata-se de uma pesquisa Exploratória, com abordagem quanti-qualitativa, com procedimento de Pesquisa Estudo de Caso. Quanto ao local de realização, foi Pesquisa de Campo em que houve coleta dados e análise documental, entrevista semiestruturada e questionário. Como técnica de análise de dados, foi aplicada análise de conteúdo e estatística de Análise Exploratória de Dados, também chamada de Descritiva Básica. Os resultados encontrados abordaram as concepções da Secretaria Municipal de Educação, do NACE e dos Professores de Arte da Rede Municipal de Educação de Belém que foram analisadas junto ao ciclo de políticas educacionais. A análise do ensino de música nas escolas públicas de Belém do Pará revelou tanto avanços quanto desafios. As Diretrizes Curriculares da SEMEC buscam qualificar e diversificar a educação musical, com professores efetivos da rede e projetos musicais no contraturno, além de oficinas com mestres tradicionais. No entanto, a falta de infraestrutura adequada, recursos materiais e mais professores limitam a implementação plena da disciplina. A criação da Escola Municipal de Artes de Belém (EMAB) enfrenta dificuldades políticas, e muitos professores atuam de maneira polivalente, o que contraria as diretrizes curriculares. Portanto, considera-se que a falta de valorização institucional e a descontinuidade das políticas públicas dificultam a consolidação do ensino de música nas escolas. A pesquisa sugere que, para superar esses desafios, é necessário garantir uma formação inicial e continuada robusta, valorizar as tradições culturais locais e adaptar o currículo ao contexto regional. O ensino de música deve ser tratado como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento crítico e cultural dos estudantes, além da urgência de regularização de concursos públicos e promoção de políticas públicas educacionais mais consistentes.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais. Escola Pública de Ensino Regular. Ensino de Música.

ABSTRACT

Public educational policies, responsible for ensuring that more people have access to education and promoting measures to correct social distortions, can ensure quality education in a country with continental dimensions, but this is no easy task. Music teaching in regular public schools has been on a path of discovery in the face of new realities that arise in the ongoing educational scenario. In view of the above, there is still an effervescence of thoughts about how to tread a “new” path of music education, what directions are being taken in music education at school and how we, researchers, intend to contribute to the direction of this teaching. The thesis defended is that there are multiple interpretations about the teaching of music in school, which affect the practice and hinder possibilities of public policies to make the rights to music teaching a reality, specifically in Belém do Pará. Therefore, the general objective of this research is to analyze the insertion of music in the public schools of the municipal education network in Belém do Pará, from the conceptions of the multiple voices, agents of music teaching. The theoretical framework used to support the discussions in this research covered: a) The analysis of educational policies in the light of the Policy Cycle Approach of Bowe et al. (1992) and Ball (1994) proposed by Mainardes (2006); and b) The educational policies of current Brazilian legislation on music teaching in basic education schools. This is an exploratory study with a quantitative-qualitative approach, using a case study research procedure. As for the place of performance, it was a field research in which data was collected and documentary analysis, semi-structured interview and questionnaire. As a data analysis technique, content analysis and Exploratory Data Analysis statistics, also known as Basic Descriptive, were applied. The results addressed the conceptions of the Municipal Department of Education, NACE and the Art Teachers of the Belém Municipal Education Network, which were analyzed together with the cycle of educational policies. The analysis of music teaching in Belém do Pará's public schools revealed both advances and challenges. SEMEC's Curriculum Guidelines seek to qualify and diversify music education, with effective teachers from the network and musical projects in the after-hours, in addition to workshops with traditional teachers. However, the lack of adequate infrastructure, material resources and more teachers, limit the full implementation of the subject. The creation of the Municipal School of Arts of Belém (EMAB) faces political difficulties, and many teachers act in a multipurpose way, which goes against the curricular guidelines. Therefore, it is considered that the lack of institutional appreciation and the discontinuity of public policies hinder the consolidation of music teaching in schools. The research suggests that to overcome these challenges, it is necessary to ensure robust initial and continuing training, value local cultural traditions, and adapt the curriculum to the regional context. The teaching of music must be treated as an essential tool for the critical and cultural development of students, besides the urgency of regularizing public exams and promoting more consistent public educational policies.

Keywords: Public Educational Policies. Regular Public School. Music Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Tipologia de classificação da pesquisa

Figura 1 – Nuvens de palavras dos termos mais citados no discurso dos docentes de música.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Quantidade e Percentual referente ao Perfil dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 2 – Quantidade e Percentual referente a Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 3 – Quantidade e Percentual referente a Estrutura de Trabalho e Ambiente Escolar dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 4 – Quantidade e Percentual referente ao Uso de Legislações e Planejamento Curricular por Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 5 – Quantidade e Percentual referente a Satisfação com o Ambiente Escolar na Chegada à Escola dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 6 – Quantidade e Percentual referente a Satisfação com o Ambiente Escolar na Atualidade na Escola dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 7 – Quantidade e Percentual referente à Formação Docente e Exigências Escolares para os Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 8 – Quantidade e Percentual referente à Prática do Ensino de Música nas Escolas dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 9 – Quantidade e Percentual referente às Dificuldades no Ensino de Música dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.
- Tabela 10 – Quantidade e Percentual referente a Materiais Didáticos e Recursos Disponíveis dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Belém

NACE – Núcleo de Arte de Cultura e Educação

ANPPOM – Associação Nacional de Pós-Graduação em Música

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

PME – Programa Mais Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

EMAB – Escola Municipal de Artes de Belém

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

PPGARTES – Programa de Pós-Graduação em Artes

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMÁTICA	14
1.2 JUSTIFICATIVA	15
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo Geral	16
1.3.2 Objetivos Específicos	16
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	17
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	17
2.2 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRAS	21
3. ESTADO DA ARTE	28
3.1. CONCEPÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR	30
3.2. CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA MINISTRAR MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR	38
3.3. CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA MINISTRAR MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR	41
3.4. CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE, METODOLOGIAS E CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR	42
3.5. CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOBRE A REALIZAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR	49
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	59
4.1. COLETA DE DADOS	60
4.1.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA	60
4.1.2. ESTUDO DE CASO.....	60
4.2. ANÁLISE DE DADOS.....	63
5. RESULTADOS	65
5.1. CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: AS CONCEPÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELÉM DO PARÁ SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM	65

5.2. CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: AS CONCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO DO NÚCLEO DE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO (NACE) DA SEMEC EM BELÉM DO PARÁ SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR
67

5.3. CONTEXTO DA PRÁTICA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ARTE DA SEMEC EM BELÉM DO PARÁ, LICENCIADOS PLENOS EM MÚSICA OU LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE..... 77

5.3.1. Perfil dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC77

5.3.2. Formação Acadêmica e Profissional78

5.3.3. Estrutura de Trabalho e Ambiente Escolar.....80

5.3.4. Uso de Legislações e Planejamento Curricular81

5.3.5. Satisfação com o Ambiente Escolar na chegada à escola82

5.3.6. Satisfação com o Ambiente Escolar na atualidade na escola84

5.3.7. Formação Docente e Exigências no Componente Curricular Arte.....85

5.3.8. Prática do Ensino de Música nas Escolas86

5.3.9. Dificuldades no Ensino de Música88

5.3.10. Materiais Didáticos e Recursos Disponíveis90

5.3.11. Considerações sobre o ensino da música nas escolas públicas do município de Belém92

5.4. CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS: AS VOZES EM PAUTA NA INSERÇÃO DA MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELÉM DO PARÁ, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS MÚLTIPLAS VOZES, AGENTES DO ENSINO DE MÚSICA..... 93

5.4.1. A implementação da música nas escolas públicas do município de Belém94

5.4.2. A formação inicial de professores para ministrar música nas escolas públicas do município de Belém95

5.4.3. Formação continuada de professores para ministrar música nas escolas públicas do município de Belém97

5.4.4. A prática docente, metodologias e currículos para o ensino de música nas escolas públicas do município de Belém98

5.4.5. Políticas públicas educacionais sobre a realização da música nas escolas públicas do município de Belém99

6. CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA: CONSIDERAÇÕES 102

REFERÊNCIAS 108

APÊNDICES 117

ANEXOS 133

1. INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como pesquisadora, busquei compreender o processo ensino aprendizagem da música em espaços formais e não formais. O acesso à educação musical para todos é uma ideia que tem sido cada vez mais aceita entre os profissionais da música devido à compreensão do que a música é capaz de promover no ser humano como indivíduo e na vida em sociedade. Cruvinel (2004) afirma que “A democratização do ensino musical deve ser uma bandeira para todos os educadores musicais que entendem que a música deve ser parte integrante da formação do ser humano” (p. 35). Dentro desta proposta, conclui em 2008 o Curso de Licenciatura Plena em Música (Rodrigues, 2008) e, em 2012, o mestrado em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (Rodrigues, 2012) e, em 2013, ingressei como professora da Universidade do Estado do Pará na cadeira de Educação Musical, e desde então percebo o grande desafio da formação de professores e compreensão, ou não, dos contextos quanto à atuação destes profissionais.

Atuo como professora das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA, tendo acesso aos docentes e discentes envolvidos neste contexto de formação de professores, trabalhando também com parceiros docentes em Escolas Públicas de Ensino Regular que recebem estagiários. Estar nesses contextos me fez perceber a necessidade de diálogo e interação entre os pares para colaborar com a disciplina Artes, mais especificamente na linguagem de música, de maneira que haja contribuições deste componente curricular no processo ensino-aprendizagem.

1.1 PROBLEMÁTICA

Atualmente as leis nacionais que vigoram sobre o ensino de Artes/música na Educação Básica são a lei nº11.769/2008 e a lei nº 13.278/2016. Mesmo a segunda sendo mais recente, não revogou a lei de 2008, haja vista o princípio da continuidade da lei¹. Portanto, entende-se que a lei nº 11.769 continua em vigor e a Resolução CNE/CEB n.º 2 de 10 de maio de 2016, que estabelece suas diretrizes, permanece sancionada². A alteração legal teve como objetivo

¹ Art. 2º Não se destinando à vigência temporária, a lei terá vigor até que outra a modifique ou revogue. § 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior. § 2º A lei nova, que estabeleça disposições gerais ou especiais a par das já existentes, não revoga nem modifica a lei anterior. (BRASIL, 1942b).

² Neves, 2021, p. 27-28.

apenas estabelecer quais seriam os outros elementos a integrar o ensino de arte, mas a falta de clareza, além de desconsiderar as especificidades de cada linguagem pode ocasionar uma concepção polivalente no ensino das artes, obrigando o professor a ser responsável pelo ensino das demais linguagens/expressões. (Pires, Pillotto e Schreiber, 2017).

O desafio de alinhamento da compreensão por parte dos sujeitos envolvidos no contexto do ensino básico para trabalhar com a música na escola torna-se essencial para que haja, de fato, a implementação da lei. O ensino de música tem percorrido caminhos de descobertas frente às novas realidades que se apresentam no cenário educacional atual. Assim sendo, ainda há uma efervescência de pensamentos acerca de como trilhar um “novo” caminho da educação musical, que rumos estão sendo dados à educação musical na escola, como ter um percurso claro do ensino de música nas escolas de modo que mudanças de gestão não tracem outros caminhos interpretativos e como nós, pesquisadores, pretendemos contribuir para o direcionamento desse ensino.

A partir do exposto, percebe-se que a **grande área** abrangida por esta pesquisa são as políticas públicas para o ensino de música na escola pública de ensino regular, tendo como **objeto** a música nas escolas da rede municipal de educação de Belém do Pará.

A **tese** defendida é que há múltiplas interpretações sobre o ensino de música na escola, as quais afetam a prática e impedem possibilidades de políticas públicas para a efetivação dos direitos ao respectivo ensino, especificamente em Belém do Pará. Para tanto, tem-se a seguinte **pergunta norteadora**: Como acontece a inserção da música nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará, a partir das concepções das múltiplas vozes, agentes do ensino de música?

1.2 JUSTIFICATIVA

No município de Belém do Pará ainda há dissonâncias a serem avaliadas e ações a serem executadas para a compreensão e efetivação do ensino de música na educação básica. As esferas governamentais, desde o poder legislativo, Conselho Municipal de Educação, Secretaria, coordenações, até chegar ao professor em sala de aula, precisam ter linhas de raciocínio comum para que realmente se concretize o exigido pela legislação nacional em vigor.

Por sua vez, a **contribuição original desta pesquisa** é a necessidade de colaborar com o entendimento do ensino de música nas escolas, de maneira que haja contribuições para efetivação de políticas públicas para a educação básica. A **relevância social** diz respeito ao fato de proporcionar diálogo com vistas à implementação do ensino de música nas escolas públicas

de ensino regular em Belém do Pará. Como **relevância científica**, a audição das múltiplas vozes, agentes do ensino de música na escola pública de ensino regular na capital paraense, poderão oferecer às esferas educacionais e aos sujeitos envolvidos análises de dados para o fortalecimento dos estudos e processos de ensino-aprendizagem voltados à educação musical.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a inserção da música nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará, a partir das concepções das múltiplas vozes, agentes do ensino de música.

1.3.2 Objetivos Específicos

- (a) Identificar as concepções da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará sobre o ensino de música nas escolas da rede segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém;
- (b) Depreender as concepções da coordenação responsável pela organização do ensino da arte da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará sobre o ensino de música nas escolas da rede; e
- (c) Conhecer as concepções dos Professores de Arte da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará, Licenciados Plenos em Música ou Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, sobre o ensino de música nas escolas da rede.

Trata-se de um estudo teórico-aplicado sobre a inserção da música com o campo da Educação em seus aspectos institucionais, por meio de métodos e processos investigativos compartilhados pela área de Artes, Ciências Sociais Aplicadas e Arte/Educação.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O referencial teórico utilizado para fundamentar as discussões desta pesquisa abrangeu: a) A análise de políticas educacionais à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe; Ball e Gold (1992) e Ball (1994) proposta por Mainardes (2006); e b) As políticas educacionais da legislação brasileira vigente sobre o ensino de música nas escolas de educação básica, consolidadas pelas normativas do Parecer CNE/CEB nº22/2005; Lei nº11.769/2008; Parecer CNE/CEB nº12/2013 e Resolução CNE/CEB nº 02/2016.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Em decorrência da dificuldade de encontrar o material original sobre a teoria da Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe; Ball e Gold (1992) e Ball (1994), optou-se por Mainardes (2006), pois foi quem trouxe essa Abordagem para o Brasil. Em seu artigo sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas como contribuição para análise de políticas educacionais brasileiras, argumenta que essa linha de estudo se estabelece como uma ferramenta de referencial analítico útil para examinar o desenvolvimento e a execução de programas e políticas educacionais, como evoluem ao longo do tempo desde sua concepção inicial até a implementação prática, além de avaliar seus efeitos, permitindo identificar os pontos fortes e fracos, e como esses programas se ajustam ou impactam a realidade da educação no dia a dia. (Mainardes, 2006).

O referido autor apresenta conceitos centrais sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas estabelecida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a). Para estes,

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (Mainardes, 2006, p. 50)

Percebe-se que uma das vantagens da abordagem do ciclo de políticas “é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico.” (Mainardes, 2006, p. 58). A aplicação do ciclo de política abrange uma variedade de métodos para a coleta de dados, os quais Mainardes (2006) assim destaca:

[...] por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.

[...] O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática.

[...] A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

[...] O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica. (Mainardes, 2006, p. 59-60)

A Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a) constitui-se em um ciclo contínuo de cinco contextos principais, os quais são os contextos de influência, da produção de texto, da prática, dos efeitos e da estratégia política. Estes contextos estão profundamente conectados entre si, mas não seguem uma ordem fixa ou linear, não há uma sequência rígida ou cronológica, e cada contexto pode evoluir de maneira mais dinâmica e interdependente. Intercalam-se, influenciam-se e podem acontecer simultaneamente, sem um começo, meio e fim claros. (Mainardes, 2006).

Há diferentes espaços onde essas disputas e negociações acontecem, envolvendo diferentes atores ou grupos com interesses variados, que podem ser conflitantes ou competitivos uns com os outros. Os cinco contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas são complexos e multifacetados, com interações dinâmicas entre vários interesses e disputas, e esses conflitos não acontecem em um formato previsível ou sequencial. Há uma natureza complexa e não linear nesse processo, com múltiplas arenas e interesses em jogo. Os autores consideram que, assim

como há influências de múltiplos agentes envolvidos na constituição do texto político, os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas, por isso é importante distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. (Mainardes, 2006).

Para utilização desse referencial teórico na análise desta pesquisa, cada contexto serviu como categoria para os resultados encontrados. Após a apresentação de cada contexto do referido autor, segue a estratégia adotada para obtenção da análise da inserção da música nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará.

De maneira geral, os conceitos dos cinco contextos constituídos são:

[...] contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (Mainardes, 2006, p. 51)

O contexto da influência foi atribuído nesta pesquisa, na concepção da coordenação do Núcleo de Arte, Cultura e Educação (NACE) da Semec, coletado a partir de entrevista para captura deste contexto no campo estudado.

[...] [no contexto da produção de texto] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. [...] Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. [...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. (Mainardes, 2006, p. 52)

O contexto da produção de texto foi utilizado para análise da captura da concepção da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará, coletado de documento público

disponibilizado em meios virtuais que são as Diretrizes Curriculares da RME de Belém.

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. [...] Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. [...] Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. [...] Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. (Mainardes, 2006, p. 53)

O contexto da prática baseou a análise dos resultados quanto às concepções dos professores de arte da Semec em Belém do Pará, coletado a partir de questionário.

[...] o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. [...] a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações. [...] Ball (1994a) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a 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, 2006, p. 54)

O contexto dos resultados e efeitos se aplicou diretamente na análise das vozes quanto às convergências e divergências com o que foi encontrado no estado da arte e o que ocorre quanto ao ensino de música na Rede Municipal de Educação de Belém do Pará.

[...] O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. (Mainardes, 2006, p. 55)

O contexto de estratégia política fundamentou as considerações desta pesquisa. A Abordagem do Ciclo de Políticas constitui então ferramenta primordial para captura da complexidade das trajetórias e dos processos das políticas educacionais para inserção da música

nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará.

2.2 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRAS

A pluralidade de falas sobre o mesmo ponto contribui para perspectivas diferentes, mas também para diferentes interpretações. No âmbito da implementação do ensino de música na escola regular pública de ensino básico, essas múltiplas vozes/interpretações determinaram enviesamentos na compreensão desse ensino, seu lugar no currículo e a formação do profissional que assume sua docência. Vozes compostas por: heranças históricas e socialmente determinadas para a arte-educação; jogo de interesses legislativos e administrativos; concepções na formação do docente que idealiza e traz tendências para as discussões sobre a arte-educação; e a voz solitária do docente de música, que está pisando no chão da escola, lidando com todas as dissonâncias, realizando as ações, lutando pela valorização do seu trabalho e por uma educação musical de fato e de direito. Neste tópico estão apresentados estes desdobramentos gerados pelas modificações na legislação relacionada ao ensino de música na educação básica no Brasil.

Do que se tem registros, antes de haver uma sistematização da educação brasileira, a educação musical estava diretamente vinculada à Igreja Católica e ao repertório musical europeu (Fonterrada, 2008). Há também registros da presença do ensino da Pintura e Desenho nos colégios existentes, bem como um núcleo de ensino denominado Academia Imperial de Belas-Artes. Conforme Barbosa (1978),

Restou à Arte apenas o caminho estreito e pouco reconhecido de se firmar como símbolo de distinção e refinamento. [...] o preconceito contra atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos. Daí o fato de o preconceito contra a Arte ter-se concentrado na Arte aplicada à indústria, na Arte como trabalho (Barbosa, 1978, p.26).

A discussão sobre a necessidade da implantação de um sistema de educação no Brasil e a criação de uma rede de escolas e formação de professores surge com a Independência em 1822. Nesse processo de construção das políticas educacionais a música na escola tinha somente caráter de atividade e funções socializadoras e disciplinar, sendo utilizado o canto mais como forma de controle, integração dos alunos, ou para fazer exercícios vocais. (Loureiro, 2012); (Fonterrada, 2008).

Somente em 1854, por decreto, instituiu-se oficialmente o ensino da música nas escolas

públicas brasileiras, o qual “deveria se processar em dois níveis: ‘noções de música’ e ‘exercícios de canto’, não explicitando, porém, nada mais do que isso” (Fonterrada, 2008, p. 210). Em 1889, com a Proclamação da República, marca-se o início de uma nova fase no ensino das artes, quando se busca desvencilhar das influências europeias. Neste período a legislação Nacional não define sistemáticas para o ensino da música na escola, mas já apresenta os primeiros sinais de interesse nesse âmbito através do decreto nº 981, de 1890. (Brasil, 2013).

No Séc. XX, a educação mundial é marcada pelo Movimento Escolanovista, sendo uma fase de intensas mudanças que no Brasil culminou na Revolução de 30. Um dos princípios da Escola Nova “afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança e recomendava a livre expressão infantil” (Loureiro, 2012, p.53). No entanto, a preocupação central neste momento era que o ensino da Arte fosse implantado nas escolas primárias e secundárias, o que se resumiu somente ao ensino do Desenho (Barbosa, 1978).

Em 1922, a Semana de Arte Moderna trouxe para o ensino de arte uma redefinição denunciando a situação das artes no Brasil. Sua proposta renovadora na arte-educação contestava todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança (Loureiro, 2012).

No mesmo período, os educadores João Gomes Junior e Carlos Alberto Gomes Cardim iniciaram nas escolas em São Paulo o trabalho de organizar a disciplina Música na modalidade de canto coral. Heitor Villa-Lobos, conheceu os métodos ativos de educação musical e se encantou com a proposta de Zoltán Kodály, uma vez que priorizava o uso de material folclórico e popular da própria terra e a ênfase no ensino da música por meio do canto coral. Então, “João Gomes Júnior e Villa-Lobos introduzem uma nova maneira de ver a música na escola, condizente com o ufanismo patriótico que se inicia na Primeira República e atinge seu ponto alto no Estado Novo” (Loureiro, 2012, p. 55). Esse movimento foi denominado de Canto Orfeônico.

A disciplina “Canto Orfeônico” foi oficializada nas escolas públicas e é a primeira vez nesse processo de construção das políticas educacionais nacionais que se deu a obrigatoriedade da educação musical, refletindo um momento de transformação liderado por Villa Lobos. Mesmo sabendo que a intenção era de que principalmente os alunos da rede pública participassem, cantando, da exacerbação nacionalista exaltando a figura do então presidente Vargas, a prática do canto orfeônico, de certa forma, mudou aquele aspecto da educação musical conservatorial com modelo e repertório europeu, bem como trouxe uma nova concepção de possibilidade de ensino de música tanto para crianças como para grandes massas. (Loureiro,

2012); (Brasil, 2013).

A necessidade de formação emergencial de professores de prática musical para atender a demanda das escolas públicas trouxe a criação de cursos com duração de um mês, com um programa de canto coletivo para ser trabalhado nas instituições de ensino, direcionado para pessoas com alguma formação no magistério. A precariedade dessa formação e a falta de material didático diretivo continuado é visto como uma das causas do declínio do canto orfeônico, mesmo sabendo-se que o real motivo foi a queda do então governo e o fim do Estado Novo.

Com o fim do movimento modernista, despontaram as tendências pró-criatividade, desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, cujo foco de ensino estava na experimentação e na criatividade. Conforme Loureiro (2012),

Nesse contexto, surge uma nova maneira de ensinar, baseada numa nova estética que colocava como palavra de ordem criar, experimentar. Os professores de música entregaram-se a um fazer pedagógico-musical que embora buscasse o novo, fundia as diversas linguagens artísticas num todo. O que na verdade se buscava era alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo e menos o produto a ser alcançado. Esse era o propósito no qual a arte-educação se baseava para instituir uma nova proposta para o ensino de música. (Loureiro, 2012, p. 64)

Aproveitando o conceito de criatividade em voga e a atenuação do canto orfeônico, o professor e artista plástico Augusto Rodrigues funda em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, e dá início a um movimento de arte-educação que se espalhou pelo Brasil como um projeto de oposição às metodologias tradicionais em vigor. Apoiados na Escola Nova, com maior ênfase nas artes plásticas, traziam a espontaneidade criativa e expressiva para o processo de ensino-aprendizagem com ênfase no aluno, deixando de lado o rigor técnico e científico e tornando-se veículo de expressão humana. Com a diluição de barreiras, a arte-educação aproxima inevitavelmente a música e as artes plásticas, da dança e do teatro misturando as linguagens artísticas (Loureiro, 2012).

Em 1961, há a promulgação da primeira lei que marca a regulamentação nacional do sistema educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61. Nesta lei, a Arte era trabalhada nos dois últimos anos do ensino primário como “iniciação em técnicas de artes aplicadas” (Art. 26, parágrafo único) e no grau médio como “atividade complementar de iniciação artística” (Art. 38, Parágrafo IV). Percebe-se que o “Canto Orfeônico” ainda permanece nas escolas, mas perde bastante espaço e na redação da lei vigente não existe obrigatoriedade, nem espaço determinado no currículo para a música, aparecendo com o termo

de Educação Artística e tendo somente um caráter de atividade. (Brasil, 1961); (Brasil, 2013)

Com o Golpe Militar de 1964, a educação sofre mudanças, havendo em 1971 a promulgação da LDB, nº 5.692/71, que extingue a disciplina educação musical, antes com a prática do Canto Orfeônico, substituindo-a pela atividade de educação artística, a qual integrava a música, juntamente com as artes plásticas e o teatro. A partir do artigo 7º, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente e deveria dominar quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho. Nessa nova concepção de arte-educação escolar, buscava-se desenvolver a sensibilidade e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas. Mas as interpretações equivocadas acabaram por diluir os conteúdos específicos de cada área, levando a disciplina educação artística a um patamar de pouca importância perante a concepção filosófica de ensinar para o mercado de trabalho que se instalava na política educacional da época. (Loureiro, 2012); (Hentschke; Del Bem, 2003); Brasil (2013).

A ausência de professores habilitados a exercer esse novo perfil da arte-educação leva a Escolinha de Arte do Brasil a organizar o Curso Intensivo de Arte na Educação, que por um longo tempo era o único a formar arte-educadores. Posteriormente, em 1973, surgiram em outras instituições cursos de licenciatura curta em educação artística e de licenciatura plena em música e artes plásticas. Todos privilegiavam as artes plásticas (Loureiro, 2012). Conforme Penna (1995, p.13),

esta proposta polivalente encontra sua forma mais exacerbada no modelo da licenciatura curta, que pretende formar, em cerca de dois anos, um professor capaz de atuar no primeiro grau em todas as áreas artísticas, e obviamente a formação de um professor com esta competência, neste curto período, é praticamente impossível. (Penna, 1995, p.13)

O cenário formado nesse momento é: a) formação precária de professores para dar conta das diversas áreas a serem abrangidas; b) campos de estágio e de trabalho que se abrem somente para a prática polivalente na educação artística; c) práticas de professores nas escolas que davam ênfase às artes plásticas e, por despreparo, usavam a desculpa de livre expressão para levar a ações equivocadas de práticas recreativas fugindo de questões e objetivos formativos próprios da arte-educação; e d) um pensamento social que se enraizou com a herança na desimportância da disciplina Educação Artística na escola.

Frente a esse cenário, a LDB 9394/96 entra em vigor trazendo a obrigatoriedade do ensino da arte como componente curricular da educação básica (Brasil, Art. 26, §2º). Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram diretrizes para os docentes

desenvolverem em cada área do conhecimento. O volume de número seis intitulado “Arte” apresentava orientações acerca das quatro áreas de conhecimento, mas, conforme Loureiro (2012, p. 77),

A menção à música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que seja educação musical. (Loureiro, 2012, p. 77)

No efetivo exercício, esta LDB trouxe uma nova concepção para a Arte no Ensino Básico tanto pela obrigatoriedade quanto pela mudança de nomenclatura de “Educação Artística” para “Ensino da Arte”. Todavia, posteriormente foi retificada pelo parecer CNE/CEB 22/2005 garantindo legitimidade de atuação, no ensino da arte, dos professores formados em diferentes linguagens artísticas que puderam então utilizar os seus conhecimentos específicos, opondo-se à superada polivalência. Porém, pouco se via de uma real presença da Arte, nem tão pouco da inserção da música na escola porque não havia nenhuma diretriz para direcionamentos. O que seria importante continuar lutando pela garantia da universalização do ensino da música por meio das políticas educacionais.

Em agosto de 2008 foi aprovada a lei nº 11.769, introduzindo o parágrafo 6º no artigo 26 da LDB. Esta lei tornou a música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte nas escolas de educação básica. Mesmo longe do ideal, tal lei representou um avanço para os educadores musicais, há vários anos em busca da inserção desta área do saber nos currículos das escolas públicas, de forma obrigatória e sistematizada. (Brasil, 2013).

Em 2016, concomitantemente com a lei nº 11.769, passa a vigorar a Lei nº 13.278 que coloca as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens constituintes do componente curricular arte. Contudo, para esta lei ainda não há diretriz constituída, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o documento normativo, portanto com força de lei, considerado como diretriz para a implementação do Componente Curricular Arte.

A BNCC traz diversos impactos para a educação musical tanto na educação básica quanto na formação docente. Na educação básica, percebem-se impactos interpretativos da lei para o desenvolvimento das quatro linguagens porque há diferentes interpretações para essa operacionalização na BNCC. A falta de clareza quanto à maneira de serem desenvolvidas essas linguagens na escola, além de desconsiderar as especificidades de cada linguagem, pode ocasionar a volta da concepção polivalente no ensino das artes, obrigando o professor a ser responsável pelo ensino das demais linguagens/expressões. (Pires, Pillotto e Schreiber, 2017).

Ainda em 2016, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação lança a Resolução CNE/CEB nº 02/2016 que definiu diretrizes nacionais para operacionalização da Lei nº 11.769/2008. Essa resolução trouxe orientações para os agentes da educação brasileira que são as escolas, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, instituições formadoras e docentes, quanto ao que seria considerado como implementação de fato da referida lei em suas diversas etapas e modalidades. (Brasil, 2016). Dentre outros pontos ressaltados, foram destacados aqui os que diretamente incidem sobre o ensino de música na escola de educação básica.

De acordo com as diretrizes, as escolas devem integrar o ensino de Música nos projetos pedagógicos, criando ou adaptando tempos e espaços destinados a essa disciplina, sem comprometer as demais linguagens artísticas. Além disso, é necessário promover atividades musicais para todos os estudantes, organizar o quadro de profissionais da educação com professores licenciados em Música e incorporar a contribuição de mestres de saberes musicais e outros profissionais especializados no ensino da área. Também é fundamental desenvolver projetos e ações complementares às atividades letivas, expandindo o ambiente educativo além dos dias letivos e das salas de aula.

Conforme estabelecido nas diretrizes, cabe às Secretarias de Educação identificarem, entre seus profissionais, aqueles com vocação para colaborar com o ensino de Música nas escolas, integrando-os às atividades de desenvolvimento profissional na área. As Secretarias devem ainda promover cursos de formação continuada voltados para o ensino de Música para os professores da Educação Básica, apoiar a formação em segunda licenciatura em Música, criar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música e divulgá-las por diferentes mídias. Além disso, devem incentivar a elaboração, publicação e distribuição de materiais didáticos apropriados, em consonância com os projetos político-pedagógicos das escolas, organizar redes de instituições musicais para promover intercâmbio de experiências docentes, de gestão e de projetos educativos, assim como facilitar a mobilidade de profissionais e o compartilhamento de espaços adequados para o ensino de Música.

Também é importante realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música, garantir o planejamento arquitetônico das escolas com instalações adequadas para o ensino musical, incluindo condições acústicas, e investir na aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais. Por fim, é necessário viabilizar a criação de Escolas de Música ou instituições similares para a formação profissional na área.

Por sua vez, os Conselhos de Educação têm a responsabilidade de definir normas complementares para regulamentar localmente a obrigatoriedade do ensino de Música na

Educação Básica. Também devem acompanhar a implementação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, avaliando as políticas públicas relacionadas ao ensino de Música na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2016 representa um marco importante na implementação da Lei nº 11.769/2008 por enfatizar a necessidade de integrar a Música de forma efetiva e estruturada nos projetos pedagógicos das escolas, assegurando que todas as etapas do processo educacional, desde a formação dos profissionais até a criação de espaços e condições adequadas, favoreçam o ensino musical.

Percebe-se que essa Resolução não se limita à atuação somente das escolas, mas também define responsabilidades para as Secretarias de Educação, que devem apoiar a formação contínua dos professores e promover políticas públicas educacionais que garantam a qualidade e a universalização do ensino de Música. A criação de materiais didáticos, o desenvolvimento de redes de intercâmbio e a promoção de concursos específicos para contratação de licenciados em Música são medidas fundamentais para a consolidação da Lei em nível nacional e local.

Portanto, a implementação dessas diretrizes e políticas é essencial para garantir que o ensino de Música na Educação Básica seja uma realidade em todas as escolas, proporcionando aos alunos não apenas a formação musical, mas também o desenvolvimento de habilidades culturais e sociais cruciais para a formação cidadã. A eficácia dessas ações dependerá do comprometimento de todos os envolvidos, desde os gestores educacionais até os profissionais de ensino, para que a Música seja tratada como um elemento fundamental no currículo escolar, contribuindo para uma educação mais rica, diversificada e inclusiva.

3. ESTADO DA ARTE

Pesquisadores têm registrado publicações sobre a inserção da música no ensino básico e para mapear foi realizada uma revisão da literatura para compreender o estado da arte em que se encontra o objeto pesquisado. Mesmo tendo a possibilidade de ser aleatória e não tendo necessidade de pré-requisitos, para a presente pesquisa utilizaram-se as fases de leitura para pesquisa bibliográfica indicadas por Lima e Mioto (2007) que são: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa.

Para seleção dos artigos, inicialmente realizou-se uma busca sistemática somente de artigos científicos sobre políticas educacionais de implementação do componente curricular Arte na linguagem música no ensino regular brasileiro publicados entre os anos de 2012 e 2022.

A primeira seleção, leitura de reconhecimento do material bibliográfico, foi realizada pelo título dos artigos que traziam referência à temática. Foram encontrados artigos que estavam de acordo com a temática nas revistas “Opus” e “Revista da Abem” que na Plataforma Sucupira em Qualis Periódicos na área de Avaliação Artes têm qualificação A1.

As revistas selecionadas são vinculadas a associações que apresentam publicações em anais de eventos, as quais se tornaram fontes da pesquisa os Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e os anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) nacionais e da região Norte. A este último acrescentam-se a Revista Música na Educação Básica (MEB) e Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME.

A segunda seleção foi realizada pelos resumos dos artigos. A partir de leitura exploratória dos resumos foram selecionados artigos teóricos e empíricos que traziam referência ao componente curricular Arte/Música. No quadro 1, apresentam-se os nomes das revistas e dos Anais que foram fonte desta pesquisa, bem como o número de produções encontradas sobre a temática.

Quadro 1 – Revisão da Literatura

NOME DO PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO	ARTIGOS SELECIONADOS
REVISTA OPUS	2013	01
	2016	02
	2018	01
	2019	01
	2020	01
	2022	01

ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM	2012	01
	2013	02
	2014	04
	2015	01
	2016	04
	2017	02
	2018	05
	2019	02
REVISTA DA ABEM	2012	04
	2013	03
	2014	01
	2015	01
	2016	01
	2019	01
	2020	01
MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (MEB)	2020	01
ANAIS DA CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME	2017	04
ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DA ABEM	2013	19
	2015	19
	2017	07
	2019	06
ANAIS DO CONGRESSO REGIONAL DA ABEM NORTE	2014	01
	2016	01
	2020	01
TOTAL		99

Fonte: Elaboração da autora, 2023

Após isso, fez-se leitura seletiva direcionada, preenchendo-se fichas e destacando-se identificação dos artigos, tais como: ano da publicação, base disponibilizada, autor (es), idioma, título, objetivo, metodologia, resultados e palavra-chave.

Durante a leitura dos textos, surgiram categorias de análise utilizadas na leitura reflexiva dos dados, para o estabelecimento de relações entre os trabalhos investigados. Por fim, foi realizada a construção do texto final, enfatizando as pesquisas que investigam sobre a formação de professores tanto inicial, quanto continuada, bem como as concepções sobre as políticas públicas para o ensino de música na escola de educação básica e quais práticas docentes, metodologias e pensamentos sobre currículos atendem ou atenderiam a legislação. No início de cada tópico, estão as literaturas encontradas no processo de busca pelo estado da arte, sendo posteriormente apresentadas as análises, conforme a abordagem do tópico.

3.1. CONCEPÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR

Wolffenbüttel (2012), ao investigar as configurações da educação musical em escolas públicas estaduais do RS, verificou a existência de 2.589 escolas em todo o estado, 141 professores formados em música e apenas 100 atuando. Os dados coletados revelaram um percentual elevado de profissionais sem formação musical específica que atuam no ensino da Arte Música nas escolas públicas. Também demonstraram a carência de espaços adequados para promover as atividades musicais. A referida autora aponta a necessidade de planejamento a curto, médio e longo prazo para vencer esses desafios.

Queiroz (2012), por meio de pesquisa bibliográfica e documental, apresentou reflexões acerca da música nas escolas de educação básica do Brasil, tendo como foco analítico dois eixos centrais: a trajetória histórica do ensino de música no âmbito da legislação nacional e a atual conjuntura política da educação musical na escola a partir da alteração da LDB 9.394/1996, realizada pela Lei 11.769/2008. Os resultados evidenciaram que a legislação só será efetiva se for conhecida, compreendida e posta em prática pelos profissionais da área, os quais a partir daí se tornarão aptos para oferecer suas contribuições de forma consistente e conclusiva, superando a dificuldade de argumentação destes profissionais ora detectada.

Mendes e Carvalho (2012) refletem sobre ações e estratégias para a inclusão do ensino de música nas escolas de educação básica de Natal-RN. Os estudos apontam para a necessidade de medidas integradas de atualização nos mais diversos segmentos relacionados à educação musical nas escolas que abrangem as esferas política, acadêmica e prática, cuja cobrança alcança a legislação brasileira, os documentos da área de música, tendo os educadores musicais em campo como atores deste processo.

Ertel e Wolffenbüttel (2013) investigaram se e como os Projetos de Trabalho, enquanto postura pedagógica historicamente construída e aplicada nos diversos níveis da educação formal, poderiam contribuir para a implementação das práticas pedagógico-musicais nas escolas de ensino básico. O estudo revela um panorama desafiador que, segundo os autores, requer um empenho como política pública para o enfrentamento desta demanda, visto que a legislação exige o ensino de música na Educação Básica, porém a oferta de profissionais específicos para a área não suporta a quantidade de escolas que deveriam ter esse atendimento.

Martinez e Pederiva (2013), mediante pesquisa bibliográfica e documental fizeram um breve histórico acerca da educação musical institucionalizada brasileira, a fim de resgatar o percurso histórico, descrever as características, analisar e apontar possibilidades para um futuro.

O estudo demonstra nuances vividas pelo ensino de música no contexto escolar que perpassam por descentralização da prática educativa musical, desconsideração da diversidade cultural e ainda em outros momentos exigência extrema do ensino da técnica musical.

Requião (2013), com o relato de ações de pesquisa e extensão desenvolvidas em quatro municípios da Costa Verde, Sul Fluminense na área da educação musical para discutir questões importantes acerca da implementação da Lei 11.769/2008, pontua como a concepção que se tem nas escolas sobre o que é a educação musical e qual seria o perfil do professor de música. O estudo revela lacunas na implementação da educação musical na Educação Básica como conteúdo obrigatório da disciplina Artes. Questões sobre conteúdo curricular, prática pedagógica, perfil do professor de música, entre outras, ainda pertencem a um universo de indefinições carentes de solução.

Silva Júnior (2013) objetivou compreender o ensino de música nas escolas públicas municipais da zona rural dos Barreiros/PE, caracterizar o perfil do docente que ensina música nessas escolas, identificar os conteúdos, formas de avaliação e ações desenvolvidas pelos docentes no ensino de música, analisar as tendências pedagógicas na prática escolar e as justificativas para o ensino de música nas escolas. Os resultados revelam a presença da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porém não percebe o desenvolvimento efetivo da educação musical nas escolas devido à falta de critérios sobre a seleção dos professores, sem exigência de formação musical. O autor sugere que se corrija a falta de formação por meio de capacitação dos professores.

Castro (2013) apresentou um panorama atual da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e refletiu sobre a organização do Currículo Mínimo de Artes. A pesquisa encontrou sinais de retorno ao ensino polivalente ao detectar conteúdos de Música em todas as linguagens artísticas do Currículo como meio de cumprimento do que exige a Lei 11.769/2008, respaldado pela escassez de professores específicos de Arte Música e pela indefinição na aplicabilidade da lei. A sugestão é que haja um empenho envolvendo a comunidade escolar e sociedade civil para promover de fato e de direito a elaboração e aplicação do que reza a lei.

Façanha (2014) verificou a implantação da Lei nº 11.769/2008, por meio da análise de quatro estabelecimentos da Segunda Unidade da SEDUC na Escola, em Belém-Pa e concluiu que, apesar das exigências legais, a prática efetiva da lei sofre solução de continuidade devido à indefinição na aplicação quanto ao Currículo específico e ao profissional adequado para o ensino de Arte música, bem como a infraestrutura e equipamentos para a execução do que esta tarefa exige.

Constantino (2015) analisou o Parecer CNE/CEB nº 12/2013, que fundamenta o projeto

de resolução que contém as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. A pesquisa mostrou que o referido documento trata a Educação Musical nas escolas como um assunto irrelevante e, conseqüentemente, não exige qualificação especializada dos profissionais da área. O autor defende a profissionalização do setor de modo a exigir do professor qualificação didática e pedagógica, bem como formação musical, a fim de que esteja apto a executar um currículo que contemple tanto conhecimentos elementares, quanto aspectos culturais, composição e criação musical.

Ferreira Filho (2015) realizou uma análise documental com o objetivo de abordar os processos históricos iniciais e a trajetória do ensino formal de música nas escolas públicas e particulares do Piauí, verificada entre o final do século XIX e o advento da LDB 5692/71. A pesquisa mostrou que não havia consistência pedagógica e institucional no ensino de música nem presença de ação pública demonstrando algum interesse sobre essa atividade. Apenas raras iniciativas individuais de professores dispostos a produzir algum resultado em música, apesar das circunstâncias adversas.

Vieira (2015) realizou um estudo de caso para investigar o processo de implementação do ensino de música nas escolas municipais de Seropédica/RJ, desvelando principais desafios e inovações. Segundo a pesquisa, o concurso público com vagas para professores de música deu início à educação musical nas escolas do município feita por professores com formação musical.

Vasconcelos e Schambeck (2015) realizaram entrevista semiestruturada a fim de compreender quais as ações e estratégias adotadas pelo sistema de Educação Estadual de Santa Catarina, na implementação da Lei 11.769/2008 nas escolas da rede municipal e estadual de Blumenau. A pesquisa revelou um descompasso por conflito de entendimento na implementação da lei. A prática da interdisciplinaridade e da polivalência e o professor com formação nas diferentes linguagens ainda em voga complica a compreensão do que a lei pretendia para a educação musical nas escolas. As autoras notaram que a música estava acontecendo nas escolas de diversas formas, em projetos de musicalização, por meio de prática instrumental e prática de conjunto, em atividades extracurriculares, no caso do Mais Educação, porém não observaram consenso com a implementação da lei. A sugestão é dar atenção às diretrizes curriculares como base para os editais de contratação de professores e demais procedimentos na educação musical.

Filipak e Araújo (2015) realizaram um *survey* com professores de arte e representantes de equipes pedagógicas para investigar a implementação da Lei 11.769/08 em escolas da rede estadual de ensino do município de Palmeira (PR), refletindo sobre ações pedagógicas e

estratégias de gestão para esse fim, com o intuito de discutir sobre a importância, relevância, consolidação e efetivação da implementação da nova lei. Os resultados da pesquisa demonstraram professores com formação em artes, mas principalmente em artes visuais, os quais sugerem que os conteúdos de música aconteçam no contraturno das aulas ou em projetos, sem obrigatoriedade para os alunos.

Façanha (2015) realizou um levantamento de dados e entrevista com professores a fim de verificar a organização da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC–Pa) e as iniciativas aplicadas pelo governo do Estado do Pará para efetivação da Lei Federal nº 11.769/2008, que institui a música como conteúdo obrigatório na educação básica. A pesquisa aponta para a produção de uma cartilha contendo orientação de implantação da disciplina Música na escola, conteúdo didático e instrução de práticas docentes. Embora considerando um feito importante, a autora indica a necessidade de adequação das instruções ao perfil da escola a ser atendida.

Wolffenbüttel, Ertel, Souza e Scheffer (2015) aplicaram o método *survey* interseccional de grande porte e a aplicação de questionários autoadministrados para investigar a inserção da música em escolas públicas municipais das Regiões Funcionais de Planejamento (RFPCs) dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento do RS (COREDEs). A pesquisa mostrou que as escolas supracitadas não têm professores com formação em música. A presença da música na escola se dá por meio de apresentação esporádica de bandas e conjuntos musicais.

Sena (2015), ao realizar uma pesquisa bibliográfica e documental para compreender como tem sido implementada a Lei 11.769/2008 na educação básica do Distrito Federal – DF, demonstrou o interesse do poder público pelo cumprimento da exigência legal da presença do ensino de Arte específica na Educação Básica, dando ênfase ao ensino de música por profissional licenciado em Música.

Muniz e Pinto (2016) analisaram o processo de adequação da rede estadual paulista à Lei nº 11.769/08. A pesquisa revelou que as mudanças em decorrência da lei não afetaram nem mesmo os atos normativos estaduais, pois a música continua como conteúdo da disciplina Arte, sem elevação de carga horária, sem exigência de contratação de professores com formação em música, sem investimento para adequação da estrutura física das escolas e nem para aquisição de instrumentos e equipamentos musicais. A sugestão é fazer conhecida a lei ao ser aplicada, promovendo sua implementação a partir do diálogo.

Silva e Carvalho (2016) aplicaram questionários para conhecer a realidade das escolas que recebem o profissional que ministra Música, identificando o perfil desse profissional, bem como o número de escolas que possuem professores licenciados em música contratados para

atender à demanda nas escolas do Rio Grande do Norte. A pesquisa revelou que, embora a maioria dos gestores tenha conhecimento do que está posto na lei e a formação de docentes na área específica da música esteja adquirindo um protagonismo animador, as aulas de música ainda não contemplam todo o ensino básico e nem todos os professores têm formação específica em música.

Fernandes e Soares (2016) realizaram dois estudos de casos em duas escolas estaduais na cidade de Manaus-AM para verificar a realidade do ensino de músicas nas escolas. A pesquisa revelou que a atualização dos procedimentos relacionados ao ensino de música na educação básica não aconteceu, provavelmente pela pouca informação da comunidade escolar sobre as mudanças legais referentes ao assunto. As salas continuam pouco espaçosas e sem isolamento acústico, faltam equipamentos e instrumentos para servir como recurso didático, a insuficiência numérica e de qualificação dos professores ainda persiste, não cumprindo, portanto, a obrigatoriedade e excelência do ensino de música na educação básica.

Del-Bem e col. (2016) indicam lacunas no ensino de música que vão da formação dos professores até a prática na escola, visto que se valoriza a atuação do professor e suas finalidades em detrimento dos conteúdos do ensino, cabendo uma verificação desde as concepções da docência que emergem dos editais, procedendo as alterações cabíveis em toda a cadeia de formação e atuação do professor de música, a fim de tornar o ensino de música condizente com as normativas legais atuais.

Henderson, Henderson Filho e Chada (2017), com pesquisa bibliográfica, documental e entrevista, objetivaram entender como o processo de inserção da Música nas escolas na modalidade EJA tem acontecido no Estado do Pará, no contexto atual, no que tange às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular e o cenário da Secretaria de Educação, após a Lei 11.769, de 2008, assim como as discussões sobre a Lei 13.278, de 2016. A pesquisa revelou não haver registro de trabalho efetivo de música voltado para estudantes na modalidade EJA, embora a legislação lhes garanta esse direito. Cabe aos gestores tomar providências junto aos setores responsáveis da rede estadual proceder a inserção do conteúdo musical para essa clientela.

Cotrim (2017) realizou um estudo de caso para analisar o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 nas secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi/BA. A pesquisa revelou que o processo de implementação da Lei nº 11.769/08 depende de: informação e definição sobre o que diz a Lei; formalização nos documentos oficiais acerca da inserção do conteúdo de música nos currículos escolares; professores com formação acadêmica específica para o ensino de música.

Ricciardi (2017), com uma revisão da literatura e análise documental, apresentou um panorama do estado atual da implementação do ensino de música na educação básica brasileira. A pesquisa revelou grandes possibilidades tanto de atuação quanto de reflexão para a Educação Musical no âmbito escolar, desde a elaboração curricular, envolvendo seus desdobramentos práticos até a formação acadêmica específica dos profissionais da educação.

Silva e Pereira (2019) realizaram uma pesquisa bibliográfica para conhecer a aprendizagem musical nas escolas regulares da cidade de Ingá depois da aprovação da Lei 11.769/2008. A pesquisa apontou que, apesar da aprovação da lei, o ensino de música nas escolas permaneceu enfrentando desafios de adequação de espaço, material e recursos didáticos, critérios de reprovação e livro didático. O município pesquisado preferiu que o ensino de música se mantivesse na informalidade e continuasse atendido pelo Programa Mais Educação, cujas práticas extracurriculares incluíam atividades artísticas, além de banda fanfarra.

Souto, Wolffenbüttel e Pimentel (2019), com uma pesquisa-ação, investigaram como a música está inserida nas escolas públicas municipais do Município de Canoas/RS. A pesquisa revelou que o ensino de música nas escolas do município era feito por cinco professores concursados que faziam parte do quadro de professores nas escolas, além disso, diversas ações de caráter musical realizadas na cidade também contribuem para o desenvolvimento musical da população.

Sena e Amaral (2019), com uso do método *survey* e do questionário, mapearam a presença da música nas escolas públicas de educação básica de Macapá. A pesquisa revelou que alguns professores de música da escola pública não têm formação em música.

Para compreender o caminho percorrido pela implementação da música no Ensino Básico até o ano de 2016, quando vigorou a Lei nº 13.278, é importante traçar um panorama desde 2008, quando a lei passou a ser obrigatória em todas as escolas brasileiras. Percebe-se que antes da instituição das leis, historicamente não havia consistência pedagógica e institucional no ensino formal de música no ensino básico, nem presença de ação pública demonstrando algum interesse sobre essa atividade. Apenas raras iniciativas individuais de professores dispostos a produzir algum resultado em música, apesar das circunstâncias adversas. (Ferreira Filho, 2015).

No período de 2012 a 2016, pelas informações dos autores pesquisados, percebe-se que, neste processo de implementação nas diversas regiões do Brasil, as escolas em alguns casos não modificaram em nada a sua atuação ou se utilizaram de profissionais sem formação musical específica, constatando um percentual elevado destes profissionais para atuar nessa modalidade

de ensino nas escolas públicas, revelando um panorama desafiador visto que a legislação exige o ensino de música na Educação Básica, porém a oferta de profissionais específicos para a área não suportava a quantidade de escolas que deveriam ter esse atendimento. Por vezes, observava-se a presença da música na escola por meio de apresentação esporádica de bandas e conjuntos musicais. Para que a legislação seja efetiva, é necessário conhecê-la e se apropriar dela para que haja contribuições e argumentações consistentes. Consta-se então a urgência de políticas públicas para o enfrentamento desta demanda e a integração entre as esferas política, acadêmica e prática, o que pode ser um caminho para a elucidação necessária dos processos relacionados com a educação musical nessa modalidade de ensino. (Wolffenbüttel (2012); Queiroz (2012); Mendes e Carvalho (2012); Ertel e Wolffenbüttel (2013); Wolffenbüttel, Ertel, Souza e Scheffer (2015); Fernandes e Soares (2016); Del-Bem e col. (2016); Cotrim (2017)).

As publicações demonstraram também a carência de espaços adequados para promover as atividades musicais e a necessidade de se pensar em um planejamento a curto, médio e longo prazos para vencer esses desafios. Além de espaços inadequados para prática educativa musical, percebeu-se que para alguns o currículo e o objetivo formativo se tornaram confusos, desconsiderando as questões culturais do ensino da Arte, havendo em outros momentos até mesmo a exigência extrema do ensino da técnica musical. Notou-se também que a música estava acontecendo nas escolas de diversas formas, em projetos de musicalização, por meio de prática instrumental e prática de conjunto, em atividades extracurriculares, no caso do Mais Educação, porém não observaram consenso com a implementação da lei. Questões sobre conteúdo curricular, prática pedagógica, perfil do professor de música, entre outras, ainda permaneceram como um universo de indefinições carentes de solução. Foram encontrados também sinais de retorno ao ensino polivalente ao detectar conteúdos de Música em todas as linguagens artísticas do Currículo enquanto forma de cumprimento do que exige a lei, respaldado pela escassez de professores específicos de Arte Música e pela indefinição na aplicabilidade da lei. Essa problemática de confusão interpretativa da lei foi constatada em publicações referentes às regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Norte. Somente em uma das publicações a autora revelou o esforço do governo local em produzir uma cartilha contendo orientação de implantação da disciplina Música na escola, conteúdo didático e instrução de práticas docentes, mas indicou a necessidade de adequações. (Wolffenbüttel (2012); Martinez e Pederiva (2013); Requião (2013); Castro (2013); Façanha (2014); Vasconcelos e Schambeck (2015); Façanha (2015); Muniz e Pinto (2016); Silva e Pereira (2019)).

Os estudos revelaram que no processo de implementação da música na educação básica não se percebia o desenvolvimento efetivo da educação musical nas escolas devido à falta de

critérios sobre a seleção dos professores, sem exigência de formação musical. Em uma das publicações, revelou-se que na localidade havia professores com formação em artes, mas principalmente em artes visuais que defendiam que os conteúdos de música acontecessem no contraturno das aulas ou em projetos, sem obrigatoriedade para os alunos. Constatou-se também que o Parecer CNE/CEB nº 12/2013, que fundamenta a resolução com as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, não exige qualificação especializada dos profissionais da área, tendo o documento até mesmo tratado a Educação Musical nas escolas por muitas vezes como um assunto irrelevante, sendo necessário se corrigir essa falta de formação a fim de se exigir professor qualificado e didático-pedagógico e musicalmente formado, por meio de capacitação específica e apto a executar um currículo que contemple tanto conhecimentos elementares, quanto aspectos culturais, composição e criação musical. Somente em três publicações houve relatos do interesse do poder público pelo cumprimento da exigência legal em suas localidades de pesquisa onde a educação musical se dava com concurso público com vagas para professores de música com formação específica musical. (Silva Júnior (2013); Constantino (2015); Vieira (2015); Filipak e Araújo (2015); Sena (2015); Silva e Carvalho (2016); Souto, Wolffenbüttel e Pimentel (2019); Sena e Amaral (2019)).

A partir de 2017, mesmo com a vigência das leis 11.769, de 2008, e 13.278, de 2016, ainda se constatarem esferas da educação básica sem registro de trabalho efetivo de música, como é relatado por uma das publicações expondo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora a legislação já lhes garantisse esse direito. Há que se destacar a necessidade de cada vez mais pesquisas que revelem dados e considerações sobre as possibilidades tanto de atuação quanto de reflexão para a Educação Musical no âmbito escolar, desde a elaboração curricular, envolvendo seus desdobramentos práticos até a formação acadêmica específica dos profissionais da educação. (Henderson, Henderson Filho e Chada (2017); Ricciardi (2017)).

Portanto, é importante observar a necessidade de promover o cumprimento efetivo da lei na implementação do ensino de música como currículo obrigatório na Educação Básica.

3.2. CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA MINISTRAR MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR

Del Ben (2012) investigou as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação. A pesquisa apontou para a ideia de fazer a escola de ensino básico focar na aprendizagem de saberes, tornando-se um espaço para além do que somente ensinar e fazer música, mas é preciso instrumentalizar os licenciandos tendo a construção desses conceitos desde a formação dos futuros professores de música.

Pires e Dalben (2013) analisaram o tema “educação musical nas escolas de educação básica”, abordado ao longo de quase duas décadas por profissionais da área de educação musical. O estudo revelou a falta de abordagens acadêmicas acerca do ensino de música na última etapa da Educação Básica, no Ensino Médio, e sugeriu ampliação de produção de pesquisas sobre o assunto.

Queiroz (2014) objetivou em sua pesquisa pensar a formação docente no campo da música de forma inter-relacionada a questões que permeiam tanto as escolas de educação básica, quanto a sociedade contemporânea em geral, e refletir sobre desafios impostos pela sociedade contemporânea e que devem ser considerados na formação inicial de educadores musicais. A pesquisa emitiu uma recomendação para que a formação de professores prepare profissionais capazes de produzir saberes além da música com o intuito de contribuir para a formação plena dos estudantes.

Monteiro, Figueirôa e Abreu (2014) mapearam o estado da arte da educação musical escolar no Distrito Federal, por meio de uma revisão da literatura. O estudo revelou a falta de pesquisas relacionadas ao assunto proposto e sugeriu a criação de uma agenda de pesquisa a fim de dar a visibilidade necessária às produções e aos desafios deste setor.

Abreu e Mendes (2015), em uma revisão da literatura, refletiram sobre a complexidade do termo concepção e a necessidade de o educador tecer relações entre sua formação, experiências de vida, ideologias, prática com seu pensamento sobre o ensino de música escolar. A pesquisa revelou que o professor de música para desempenhar satisfatoriamente o seu papel necessita de formação acadêmica em música e as demais características, experiências e conhecimentos do professor como indivíduo devem contribuir para o sucesso de sua tarefa.

Souza (2015), em uma revisão bibliográfica e documental, traçou o histórico da legislação referente à formação e atuação do professor de música no Brasil, enfatizando o período entre a promulgação da LDB 5.692/71 e a Lei 11.769/08, influenciada substancialmente

pela LDB 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A pesquisa encontrou a indefinição como cerne das questões relacionadas às Licenciaturas em Educação Musical e evidenciou lacunas importantes, a saber: estabelecer consenso na nomenclatura dos cursos de formação superior; firmar conexão entre as disciplinas teóricas do curso e a prática do professor na escola; determinar a estrutura adequada, o mínimo necessário para que a educação musical aconteça efetivamente nas escolas. Estas faltas geram problemas com o reconhecimento de diplomas em editais e concursos públicos, bem como dificuldades com o preparo e atuação do professor. Além disso, o autor desvelou que os PCN ainda mantêm o sistema de polivalência do professor de Artes e a interdisciplinaridade das linguagens e demais componentes curriculares.

Santos (2017), em uma revisão da literatura, refletiu sobre a formação do professor de música a partir de um olhar para a cultura, e para o interior da escola e de suas práticas. A pesquisa considerou que o professor de música desde a sua formação deve ser preparado para compreender a dinâmica social escolar que é permeada pelo contexto, pela cultura e diversidade e, ao desempenhar o seu papel como professor de música, deverá ser capaz de contribuir para essa construção.

Souza, Pedro, Lorenzetti, León e Marques (2017) relataram uma experiência de formação para professores atuantes no Ensino Básico, visando à implantação da música nas escolas nos diferentes municípios do Rio Grande do Sul. A pesquisa revelou a importância do trabalho conjunto entre as partes interessadas ao unir forças e compartilhar experiências; ainda apontou para a necessidade de mais conhecimento e esclarecimento da legislação vigente sobre a Arte Música no Ensino Básico, além de cobrar o apoio das secretarias municipais nesse particular.

Silva (2020), com o objetivo de contribuir com uma visão global e integrada das mudanças curriculares de 2019 na perspectiva dos coordenadores das licenciaturas de música – presenciais, do Norte do Brasil, realizou revisão bibliográfica e aplicou questionário. A pesquisa revelou dificuldade de muitos coordenadores de música se adequarem às profundas mudanças das novas propostas curriculares que afetarão tanto a estrutura da matriz curricular como o perfil do corpo docente, visto que está previsto um tronco comum para as licenciaturas e supressão de disciplinas de prática e performance instrumental.

Como verificado no tópico anterior, a formação dos professores que poderão ministrar a disciplina Artes no ensino básico é um dos pontos de relevância no que se refere à implementação das leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016. Muitos professores que atuam nessa modalidade de ensino não possuem a formação adequada para ministrar aulas de arte, o que

acaba prejudicando a qualidade do ensino e a valorização do componente curricular. A formação de professores para o ensino de artes e de música no ensino básico começa na graduação em cursos de licenciatura plena, que têm como objetivo formar professores aptos a atuar conforme a LDB. Nesses cursos, os futuros professores têm a oportunidade de estudar a teoria musical, técnicas de ensino e práticas pedagógicas voltadas para a educação musical.

Dentre as concepções sobre a formação inicial de professores para ministrar o componente curricular arte na linguagem música na escola pública de ensino regular foram encontradas desde publicações de traço histórico até concepções dos objetivos formativos dos cursos de licenciatura. Em uma publicação de traço histórico e legislativo referente à formação e atuação do professor de música no Brasil, percebe-se que ainda há a falta de consenso na nomenclatura dos cursos de formação superior, bem como é imperioso firmar conexão entre as disciplinas teóricas do curso e a prática do professor na escola, além de determinar a estrutura adequada, o mínimo necessário para que a educação musical aconteça efetivamente nas escolas. Essas lacunas geraram problemas com o reconhecimento de diplomas em editais e concursos públicos, bem como dificuldades com o preparo e a atuação do professor até mesmo reforçando posturas de atuação polivalente do docente de Artes. Portanto, é importante o trabalho conjunto entre as partes interessadas ao unir forças e compartilhar experiências, além de cobrar o apoio dos órgãos públicos competentes nesse particular. (Souza (2015); Souza, Pedro, Lorenzetti, León e Marques (2017)).

Autores investigados recomendam a instrumentalização dos licenciandos desde a formação de professores para a construção de conceitos de forma inter-relacionada a questões que permeiam as escolas de educação básica, a partir de um olhar para a cultura e para o interior da escola e de suas práticas e refletir sobre desafios impostos pela sociedade contemporânea para que o ensino básico foque na produção de saberes se tornando para além de um espaço onde somente se ensine ou faça música, contribuindo para a formação plena dos estudantes. Mas ainda é perceptível a dificuldade de os cursos de licenciaturas específicas em música e de seus gestores se adequarem às profundas mudanças das novas propostas curriculares que afetaram tanto a estrutura da matriz curricular como o perfil do corpo docente. (Del Ben (2012); Queiroz (2014); Abreu e Mendes (2015); Santos (2017); Silva (2020)).

Destaca-se que publicações sobre a educação musical escolar nos estados brasileiros ainda são muito escassas, sendo necessária a ampliação de publicações que tratem sobre este assunto nos estados e nas diversas etapas de ensino. Dentre as diversas etapas, no Ensino Médio, encontram-se menos publicações. (Pires e Dalben (2013); Monteiro, Figueirôa e Abreu (2014)).

3.3. CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA MINISTRAR MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR

Ribeiro et. al. (2013) desenvolveram atividades de qualificação de professores da rede pública com diálogo multidisciplinar na formação continuada que envolviam o aprendizado e a difusão de conhecimentos no campo da música e tecnologia como área de conhecimento, fortalecendo a prática educacional da música, seja como componente curricular na disciplina de artes, seja como conteúdo desenvolvido em aulas de outras disciplinas. Em uma pesquisa diagnóstica revelaram a escassez de recursos disponíveis na área de música e tecnologia nas diversas vertentes do setor. Indicam que os jogos disponíveis online geralmente são encontrados em língua estrangeira, somam-se ainda a dificuldade de acesso a equipamentos e à internet nas escolas, bem como professores pouco habilitados para lidar com as ferramentas digitais. Os resultados sugerem mais atenção do poder público no sentido de garantir a utilização cotidiana da tecnologia nos espaços escolares.

Costa e Defreitas Júnior (2020) investigaram como ocorre a formação inicial e continuada dos professores de arte/música na Educação Básica. A pesquisa revelou que a maioria iniciou sua formação musical por intermédio da igreja e de participação em projetos sociais; todos tiveram prática de conjunto e relatam sobre as contribuições do aprendizado na Licenciatura para a sua prática docente.

Na maioria das vezes, os professores que atuam no Ensino Básico iniciam sua formação musical em igrejas ou em projetos sociais e têm também formação prática com a participação em bandas ou conjunto, mas adquirem o maior conhecimento formal para a sua prática docente nas Licenciaturas. Além da formação inicial, é importante que os professores continuem sua formação ao longo da carreira, por meio de cursos de pós-graduação, atualização e aperfeiçoamento profissional. Outros fatores, como os avanços tecnológicos trazem dificuldade aos professores pouco habilitados para lidar com ferramentas digitais. É importante o desenvolvimento de atividades de qualificação de professores da rede pública com diálogo multidisciplinar na formação continuada que envolvam o aprendizado e a difusão de conhecimentos no campo da música e tecnologia como área de conhecimento, fortalecendo a prática educacional da música. (Ribeiro et. al. (2013); (Costa e Defreitas Júnior (2020)).

3.4. CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE, METODOLOGIAS E CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR

Silva, Cesca e Oliveira (2013) propuseram uma reflexão em torno da importância dos concertos pedagógicos, desde que os mesmos sejam colocados como produtos resultantes de um processo pedagógico realizado na sala de aula e não enquanto centro da prática educativa. A pesquisa revelou a necessidade de reduzir a evidência dos produtos musicais em detrimento dos processos educativos, o que resultou em um planejamento em que a audição musical se tornou a culminância do aprendizado do semestre.

Rodriguez (2013) avaliou como são elaboradas as aulas de música ali disponibilizadas, sendo seguindo os objetivos: determinar em que elas diferem de uma aula tradicional; identificar os recursos utilizados; precisar como são planejadas (objetivos, atividades, avaliação) e examinar como são avaliadas pelos usuários. A pesquisa revelou o uso das NTICs como cerne de todas as questões desde a elaboração das aulas de música, inclusive as inovações, os recursos diferenciados, bem como a aferição dos resultados de todo o processo e a aplicação didática.

Madalozzo (2013), ao discutir o material didático de música de forma qualitativa, sob os critérios do Parâmetros Curriculares Nacionais e o embasamento de vários teóricos que discorrem sobre a importância do material didático na sala de aula, revelou incoerência no material didático para o ensino de música, principalmente ao ser utilizado por profissional que não domina a linguagem musical. Os significados e a aplicação criativa se mostraram insuficientes, tanto no aspecto didático-musical quanto no contexto étnico-musical.

Stori (2013) promoveu uma breve análise dos conteúdos de música propostos no livro didático público de Arte destinado ao ensino médio do Estado do Paraná. A pesquisa, embora reconhecendo o valor do livro didático de Artes oferecido aos estudantes do Ensino Médio, questiona os espaços disponíveis para as práticas musicais sugeridas e que só podem ser feitas por profissionais especializados em música devido ao conhecimento e à sensibilidade exclusivos da área.

Ferreira e Makino (2013) verificaram a aplicabilidade do Pensamento Curricular em Arte estruturado para os Cadernos de Arte dentro da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. Os resultados de pesquisa questionam o uso dos Cadernos de Arte como manual de instrução, mas recomenda como ponto de reflexão sobre o ensino/aprendizagem da disciplina Arte Música aliado às situações de aprendizagem próprias do ensino de música e com o que ocorre no cotidiano escolar pela interação professor/aluno.

Dalben (2013) realizou um levantamento da produção científica sobre o tema educação musical nas escolas de educação básica. Os resultados de pesquisa apontaram para uma concentração de autores que tratam sobre a música no contexto escolar, formação e prática profissional e políticas públicas para o ensino de música nas escolas, voltados para os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto o fundamental maior sofre a ausência de cobertura teórica sobre o tema.

Santos (2013) descreveu como a música está inserida nas escolas da rede municipal de Barueri-SP. A pesquisa revelou que a música só entra como disciplina na matriz curricular a partir do terceiro ano do ensino fundamental e passa a ter professor com formação específica em música do terceiro até o quinto ano. Nos primeiros anos, o professor uni-docente adere todas às linguagens artísticas à sua função educacional e continua dessa forma com as outras artes, exceto a música, até o quinto ano. Do sexto ao nono ano, a responsabilidade de ensino de todas as linguagens artísticas cabe ao professor de Artes. Nas escolas de ensino integral o ensino das artes se desdobra em três disciplinas independentes, música, artes visuais e expressão corporal, e são assumidas por professores com formação específica para cada área, sendo que o professor de música segue o Plano de Referência de Música como parâmetro para suas aulas, podendo ser estratégico e criativo na interação e prática educacional, além de coordenar projetos de atividades escolares denominadas Interação com o Aluno (IA).

Puerari (2013) investigou as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir da perspectiva de uma professora. A pesquisa constatou que a organização do sistema de ensino e tradições pedagógicas, a formação do professor de música, bem como as características particulares dos estudantes das unidades de ensino, precisam corroborar para a construção do processo de implementação do ensino de música no contexto escolar. Revelou também que o conteúdo curricular sofre a influência da interação professor/aluno.

Sobreira (2014) realizou uma revisão sistemática da literatura, a fim de compreender como os textos publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) vêm dialogando com os estudos do campo do Currículo. A pesquisa apontou para a necessidade de abertura mais expressiva nos diálogos entre as pesquisas dos campos da Educação Musical e Currículo, vislumbrando um fim proveitoso como resultado dessa interação.

Arroyo (2015), ao discutir cenários de educação musical escolar pós Lei 11.769/2008, concluiu que a relação jovens, músicas e escolas é dinâmica e estas mutações permanentes incidem sobre os conteúdos e práticas educacionais, apontando para os desafios do ensino de música nas escolas para o século XXI.

Alves (2015) realizou uma revisão de literatura sobre ensino de instrumentos musicais nas escolas de educação básica no Brasil a fim de verificar o cenário do ensino instrumental nas escolas. A pesquisa revelou o ensino coletivo de instrumento enquanto uma solução provável de aplicação dessa prática nas escolas como uma demonstração de caminhos possíveis para o ensino de música na Educação Básica.

Migon e Nogueira (2015) relataram uma experiência a fim de elaborar uma apreciação musical, por meio de um repertório multi/intercultural desconhecido pelos alunos e que esteja próximo de suas preferências musicais, como uma prática pedagógica crítica. A pesquisa revelou que a apreciação musical promovida estendeu o conhecimento musical dos estudantes pela novidade no repertório e pelas considerações provenientes desta proposta. A praticidade do modelo de abordagem que é a escuta musical alcançou e envolveu facilmente todos os participantes, proporcionando novas experiências musicais.

Costa (2015) realizou uma revisão bibliográfica e observação participante a fim de analisar como o processo de transmissão e a apropriação da linguagem musical por meio de novos sons, de ritmos e melodias acontece na educação infantil. A pesquisa revelou que a exploração sensorial promovida por experimentos palpáveis e visíveis torna o ensino de música para crianças mais eficiente. O uso de recursos didáticos e de instrumentos diversos facilitam a compreensão dos elementos básicos e constitutivos da música, contribuindo para a construção da sensibilidade musical da pessoa ainda na infância.

Gonçalves (2015), em um relato de experiência, demonstrou como oficinas de música oferecidas pelo Programa Mais Educação (PME) dialogaram com as aulas curriculares de Artes-Música em uma escola da rede municipal de Florianópolis. A pesquisa revelou que a exposição permanente ao ensino de música por meio do Programa Mais Educação, em acordo com o currículo de música da escola e os professores serem os mesmos para ambos os ambientes, trouxe reforço para o aprendizado musical.

Borghetti (2015), em uma pesquisa documental, apresentou a Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC (Florianópolis, 2011, em construção). A pesquisa revelou que não é bastante o professor ser um repetidor do currículo de música, mas deve estar preparado para compreender os princípios da proposta curricular e ser capaz de promover as adequações necessárias ao aplicá-la no fazer docente.

Pereira (2015) realizou uma pesquisa com professores para investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre. A pesquisa mostrou que a interação professor/aluno constrói resultados personalizados durante o fazer docente.

Pereira (2016) mapeou traços da configuração curricular do conteúdo música nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país. A pesquisa revelou que a construção do conteúdo curricular utilizado nas escolas regulares é fruto de uma seleção e sistematização dos conhecimentos musicais dos conservatórios.

Santos (2017), por meio de observação e entrevistas, refletiu sobre os tempos, espaços e os significados que essa modalidade de prática pode assumir dentro do contexto escolar, o que levou a entender a orquestra como uma prática escolar, a qual criou uma sistematização própria dentro da escola, diferente de parte das rotinas já estabelecidas na instituição. A pesquisa revelou contribuições da orquestra na escola como uma inovação na prática musical e incentivo para o surgimento de outros segmentos musicais a partir desta iniciativa, por exemplo, coros, grupo de flauta, cordas e choro. Também demonstrou o reconhecimento do valor desta atividade por parte dos gestores escolares em disponibilizar carga horária do professor de música para este fim, além de espaço dentro das possibilidades da escola.

Gomes (2017), com análise documental e relato de experiência, objetivou convergir as reflexões abordadas para o planejamento das regências, buscando atingir esses campos de experiência em uma mesma aula. A pesquisa propõe o trabalho interdisciplinar entre os saberes da Educação Infantil, incluindo o ensino de música nesse arcabouço, como saída para abarcar todos os campos de experiência que a legislação aponta.

Ribeiro (2018), ao apresentar uma revisão da literatura que trata da aula de música no ensino médio, demonstrou um quadro ainda indefinido para essa abordagem no ensino de música. A literatura apresenta o perfil do professor e suas práticas pedagógicas e sugere o currículo relacionado ao contexto do público-alvo.

Beineke (2018), em um estudo de caso, discutiu processos intersubjetivos de crítica musical construídos na aprendizagem criativa. O estudo revelou que a análise, a reflexão e a crítica musical acionam a aprendizagem criativa musical das crianças e esta ocorre pelo compartilhamento de ideias musicais entre professor e estudantes, configurando uma comunidade de prática musical.

Podestá e Berg (2019), com uma análise documental, analisaram o percurso de consolidação das artes na educação básica. A pesquisa revelou que as mudanças na implementação do ensino de Artes na escola continuam carentes de solução e definição coerente de forma que venha contribuir para o ensino/aprendizagem, bem como para a criatividade artística dos estudantes. Os autores sugerem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para promover a interação entre as diferentes áreas artísticas.

Wille (2019), ao investigar de que forma se constitui a identidade profissional do educador musical nas escolas municipais de Pelotas, realizou entrevista semiestruturada. A pesquisa revelou que o professor traz com sua formação o acúmulo de conhecimentos teóricos permeados por saberes e vivência cotidiana que se constroem e se fortalecem na prática docente, emergindo como elemento motivador do seu desempenho profissional.

Del Ben et. al. (2019) examinou o cotidiano de professores(as) de música da Educação Básica em Porto Alegre (RS) e de que modo as condições de trabalho afetam sua satisfação na docência. O estudo ocorreu revelou que o corpo docente investigado é predominantemente feminino; tem pouca representatividade de raça/etnia; conta com pouca adesão de jovens; apresenta nível de escolaridade superior ao de seus pais ou responsáveis; tem casa própria e construiu vínculos familiares; enfrenta condições não tão favoráveis nessa profissão; em geral se realiza como professor de música. Os resultados indicam que é preciso promover a inserção de recém-licenciados(as) em música nas escolas de educação básica como profissionais na docência; muitos professores não se sentem reconhecidos socialmente e cogitam a possibilidade de mudar de profissão; percebe-se a necessidade de fortalecer o sentido de comunidade profissional, tornando o ensino de música uma profissão mais atrativa.

Santos (2019) analisou os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular, bem como a estrutura na qual foi construída. A pesquisa revelou que, no documento sob análise, a música enquanto componente curricular no campo da Arte perde seu poder de reflexão sobre a sociedade e comunidade estudantil diante de um currículo conteudista enrijecido pelas exigências técnicas.

Casagrande (2019) realizou uma análise documental para identificar a forma com que a prescrição curricular dos conteúdos de música se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola de anos iniciais da rede pública do DF. A pesquisa revelou a organização pedagógica denominada Currículo Integrado, cuja prática curricular aposta na interdisciplinaridade para promover a aproximação entre as diversas áreas do conhecimento.

Gaulke et. al. (2019) realizaram uma revisão sistemática da literatura a fim de mapear publicações científicas acerca de como o ensino de Música dentro da escola tem sido pensado, trabalhado e praticado nos últimos dez anos. A pesquisa revelou produção científica insuficiente relacionada ao ensino de música nas escolas, apesar de notar o aumento de trabalhos referentes a outras categorias de Educação Musical, incentivados pela implementação de outros programas governamentais federais.

Fracasso (2020) a partir de um estudo de caso objetivou compreender a inserção do ensino de música no currículo da educação de jovens e adultos (EJA). A pesquisa revelou que

a inserção do ensino de música no currículo tem como base o reconhecimento dos sujeitos e suas experiências sociais com o fim de aproximá-los dos saberes. O currículo de música para este público abrange os princípios básicos da música e as oficinas do Centro Musical.

França (2020), com uma análise documental e relato de experiência, refletiu sobre a repercussão da Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação básica em função de alguns pontos controversos no que tange à área de música. A pesquisa identificou problemas conceituais e metodológicos nos currículos de música que consideram os objetivos, desenvolvimento e habilidades, descrições rígidas que podem prejudicar a experiência pedagógico-musical, as quais precisam ser construídas no decorrer do fazer musical por meio do envolvimento do professor e dos estudantes no contexto escolar.

Dentre as concepções sobre a prática docente para o ensino do componente curricular arte na linguagem música na escola pública de ensino regular, verificou-se que o ensino coletivo de instrumento é uma solução de aplicação prática e possível nas escolas para o ensino de música na Educação Básica. Experiências de apreciação musical por meio de um repertório multi/intercultural desconhecido pelos alunos e que esteja próximo de suas preferências musicais pode ser desenvolvido como uma prática pedagógica crítica, de grande alcance e envolvimento de todos. Na prática musical docente promovida na educação infantil, depreendeu-se que a exploração sensorial promovida por experimentos palpáveis e visíveis torna o ensino de música para crianças mais eficiente. O uso de recursos didáticos e de instrumentos diversos facilitam a compreensão dos elementos básicos e constitutivos da música, contribuindo para a construção da sensibilidade musical da pessoa ainda na infância. A interação professor/aluno constrói resultados personalizados durante o fazer docente. (Alves (2015); Migon e Nogueira (2015); Costa (2015); Pereira (2015); Beineke (2018)).

Dentre as concepções sobre as metodologias para o ensino do componente curricular arte na linguagem música na escola pública de ensino regular, observou-se a necessidade de reduzir a evidência dos produtos musicais em detrimento dos processos educativos. Percebeu-se também o uso das NTICs como cerne de todas as questões desde a elaboração das aulas de música, inclusive as inovações, os recursos diferenciados, bem como a aferição dos resultados de todo o processo e aplicação didática. A relação jovens, músicas e escolas é dinâmica e estas mutações permanentes incidem sobre os conteúdos e práticas educacionais, apontando para os desafios do ensino de música nas escolas para o século XXI. Dentre as propostas metodológicas, encontrou-se também a orquestra como uma prática escolar possível que criou uma sistematização própria dentro da escola e diferente de parte das rotinas já estabelecidas na instituição. Para a música na educação infantil, pode-se pensar em um trabalho interdisciplinar

entre os saberes, incluindo o ensino de música nesse arcabouço, como saída para abarcar todos os campos de experiência que a legislação aponta. Outros autores sugerem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para promover a interação entre as diferentes áreas artísticas. (Silva, Cesca e Oliveira (2013); Rodriguez (2013); Arroyo (2015); Santos (2017); Gomes (2017); Podestá e Berg (2019); Casagrande (2019)).

Dentre as concepções sobre os currículos para o ensino do componente curricular arte na linguagem música na escola pública de ensino regular, há o reconhecimento do valor do material didático de artes na sala de aula, mas constatou-se incoerente principalmente ao ser utilizado por profissional que não domina a linguagem musical, pois os significados e a aplicação criativa se mostraram insuficientes, tanto no aspecto didático-musical quanto no contexto étnico-musical; questionam-se também os espaços disponíveis para as práticas musicais sugeridas que só pode ser feita por profissionais especializados em música devido ao conhecimento e sensibilidade exclusivos da área. Há um questionamento sobre o uso do material didático como manual de instruções, recomendado para reflexão sobre o ensino/aprendizagem da disciplina Arte Música aliado às situações de aprendizagem próprias do ensino de música e com o que ocorre no cotidiano escolar pela interação professor/aluno. Quanto à possibilidade de uma construção curricular para o ensino da música, obteve-se somente uma publicação, na qual foi detalhada uma matriz curricular. Na concepção sobre currículo, é importante observar que não é bastante o professor ser um repetidor do currículo de música, e sim deve estar preparado para compreender os princípios da proposta curricular e ser capaz de promover as adequações necessárias ao aplicá-la no fazer docente. Há também a defesa de que o conteúdo curricular deve sofrer a influência da interação professor/aluno, podendo ser flexível, a fim de atender interesses e necessidades que favoreçam o ensino-aprendizagem, abrangendo princípios básicos da música e atendendo ao contexto do público-alvo. Encontraram-se também publicações que demonstraram que a pessoa pode ter muito mais evolução musical quando se deparar com um ensino de música por meio do currículo escolar juntamente com participação em oficinas de música. Na construção do currículo, é importante pensar em como desconstruí-lo do enraizamento que ainda o permeia como fruto de uma seleção e sistematização dos conhecimentos musicais dos conservatórios, bem como encontra na BNCC uma perda do seu poder de reflexão sobre a sociedade e comunidade estudantil diante de um currículo conteudista enrijecido pelas exigências técnicas. (Madalozzo (2013); Stori (2013); Ferreira e Makino (2013); Santos (2013); Puerari (2013); Gonçalves (2015); Borghetti (2015); Pereira (2016); Ribeiro (2018); Santos (2019); Fracasso (2020); França (2020)).

Em meio a todas essas concepções está o profissional docente que em sua formação traz

o acúmulo de conhecimentos teóricos permeados por saberes e vivência cotidiana da prática docente. Muitos professores não se sentem reconhecidos socialmente e cogitam a possibilidade de mudar de profissão; percebe-se a necessidade de fortalecer o sentido de comunidade profissional, tornando o ensino de música uma profissão mais atrativa. (Wille (2019); Del Ben et. al. (2019)).

As produções científicas sobre o tema educação musical na escola de educação básica ainda se mostram insuficientes. Percebe-se que há mais publicações voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto o fundamental maior sofre a ausência de cobertura teórica sobre o tema. Aponta-se a necessidade de abertura mais expressiva nos diálogos entre as pesquisas dos campos da Educação Musical e Currículo, vislumbrando um fim proveitoso como resultado dessa interação. (Dalben (2013); Sobreira (2014); Gaulke et. al. (2019)).

3.5. CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOBRE A REALIZAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR

Queiroz (2012) discutiu e analisou diretrizes estabelecidas para a avaliação da educação nacional a partir das políticas públicas vigentes no país atualmente. A pesquisa revelou que a educação musical precisa ser mais atuante nos processos de definição e implementação da avaliação educacional para ser efetivamente inserida nos diversos contextos educacionais.

Flach e Wolffenbüttel (2013) investigaram, junto às Secretarias Municipais de Educação do RS, quais são as ações que estas têm desenvolvido para a inserção da música nas escolas de sua rede. A pesquisa revelou que o ensino de música, quando presente na escola, nem sempre é feito por profissionais da área, visto que os professores com formação musical se ocupam com oficinas oferecidas no contraturno escolar e pouco se observam concursos para professores de música em âmbito municipal.

Westermann et. al. (2013) mapearam o ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA. Os autores identificaram o ensino de música realizado por meio de atividades extracurriculares, como o Projeto Mais Educação. Outro exemplo é o ensino para professores, funcionários e alunos que aproveitam as oficinas de flauta doce, violão, percussão, composição para concursos de música, além de coral, bandas e fanfarras e ainda atividades afins, como teatro, capoeira e dança.

Reis (2013) investigou as concepções e ações acerca da democratização do acesso ao conhecimento musical de Comunidades Escolares de três escolas de Ensino Médio da 1ª

Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. A pesquisa revelou a necessidade de reconhecimento da importância do ensino de música para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio, considerando o contexto em que estejam inseridos.

Náder et. al. (2013) apresentaram uma análise inicial dos dados da pesquisa “O ensino de música em Mossoró: a caracterização do ensino musical nas escolas municipais da cidade”. A pesquisa revelou professores sem formação específica em música atuando nas escolas de forma polivalente, utilizando a música mais como recurso do que como linguagem.

Mendes (2013), ao realizar um estudo multicaso a fim de conhecer e analisar as práticas educativo-musicais das oficinas ofertadas pelo Programa Mais Educação em duas escolas paraibanas, demonstrou que a presença da música no caso das oficinas não significa que a educação musical esteja de fato acontecendo, principalmente porque a música não é tratada como linguagem e perde a centralidade, o que é recorrente na execução destes programas.

Bernal (2013) relatou algumas estratégias desenvolvidas em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, situada na zona sul de Porto Alegre. O estudo revelou que a abordagem no ensino de música pode se amoldar ao público-alvo e até servir para o ensino e fortalecimento de valores como a solidariedade, responsabilidade, autonomia, aumento da autoestima, entre outros, mas sem perder de vista os fundamentos da educação musical para que o estudante adquira o domínio da linguagem musical, reconhecendo e utilizando os parâmetros sonoros e consiga fazer música, quer com o canto, quer com instrumento musical, e assim conheça a História da Música e seja capaz de compreender e executar a grafia e leitura musical, além da improvisação e a criação que podem ser desenvolvidas também por meio da participação de festivais, projetos e eventos ligados à música.

Schroeder (2013) mapeou o Ensino de Música nos sistemas municipais de educação da Microrregião de Blumenau e analisou os sentidos atribuídos por Gestores da Educação e docentes que atuam nesta área sobre o Ensino de Música na Educação Básica. A pesquisa revelou que a maioria vê o ensino de música na Educação Básica ser promovido desde a musicalização até a prática de banda e fanfarras como uma atividade extracurricular; outros entendem que o ensino de música pode ser feito pelo professor de Artes ou mesmo por um pedagogo acompanhado pela educação continuada específica; e apenas uma minoria acredita no Ensino de Música como disciplina obrigatória dentro do currículo escolar que deve ser ministrada por um profissional com habilitação específica.

Arroyo (2013) discutiu acerca de algumas das contribuições desse referencial teórico para compreender políticas de educação e de currículo implementadas na última década,

voltadas para música na educação básica. A pesquisa suscitou questões acerca da eficiência do ensino formal de música na educação básica, visto que os registros analisados eram vídeos provenientes de projetos, de Ong, de iniciativa individual, de professores de outras áreas do conhecimento, de uma instrutora de banda e apenas um foi produzido por um professor da disciplina Artes. O autor argumentou que o ensino de música na escola é conduzido por forças que estão além do ensino-aprendizagem.

Ahmad e Bellochio (2013) discutiu sobre os processos de implementação da Lei 11.769/2008, pela qual é obrigatória a Música no contexto das escolas de Educação Básica. A pesquisa revelou que a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica imposta por lei não foi suficiente para a sua implementação, visto que a Rede Municipal de Ensino precisa de preparo estrutural e de recursos didáticos e humanos para este cumprimento. Ainda demonstrou que o poder público permanece distante da solução deste problema a ponto de repetir em nível estadual a mesma obrigatoriedade, possivelmente sem verificar o que impediu o cumprimento da lei anterior.

Pires e Dalben (2013), em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, analisaram 105 dissertações e 13 teses, totalizando 118 trabalhos, considerando os que trazem as expressões educação musical, escolas de educação básica e afins. A pesquisa revelou interesse pelo tema educação musical nas escolas de Educação Básica na frequência de buscas feitas nos cursos de pós-graduação em Educação e, em seguida, nos cursos de pós-graduação da área de Música.

Sant'Ana (2014), em uma pesquisa bibliográfica, objetivou apontar um exame aprofundado sobre quais caminhos a Educação Musical tem tomado no Brasil, apresentando questionamentos sobre os diversos atores que têm feito parte no processo do ensino de música, como além dos educadores musicais, os “outros educadores musicais”, como o professor generalista, o pedagogo, o professor não licenciado (bacharel ou músico de conservatório), os quais, também têm realizado a prática docente de música na educação básica. A pesquisa apontou para o aproveitamento dos bacharéis em música na Educação Musical como um avanço necessário com o intuito de produzir materiais, criar modelos e ideias, promover audições e concertos. O autor considerou esta atitude como uma inovação para a educação musical no Brasil.

Pereira et. al. (2014) analisaram 170 editais de concursos públicos para professores de Artes, Educação artística ou Música, publicados entre 2008 e 2012, para compreender como diferentes municípios concebem a docência de música na educação básica. A pesquisa mostrou que nos editais não é comum a exigência de Licenciatura em Música para os candidatos, e ainda utilizam os termos Educação Artística e Artes; apontou a predominância nos editais de

conteúdos relacionados às Artes Visuais e Artes Cênicas, a proposta de atuação em mais de uma modalidade artística, além da bibliografia exigida nos editais serem pouco voltadas para a educação musical. A análise dos editais constatou lacunas na definição dos conteúdos relacionados ao campo específico da música, desde a formação do profissional até a sua contratação para atuação nas escolas.

Ferreira e Magalhães (2015) realizaram um estudo de caso a fim de identificar a presença/ausência do ensino de música como conteúdo na estrutura curricular do IFBA e descrever/analisar como as aulas de música são ministradas. Foi observada a necessidade da realização de novos concursos para professores e promoção de mais propostas curriculares, além da criação de mais um curso de Licenciatura em Música.

Rocha, Zaneti e Carvalho (2015) destacaram os principais aspectos referentes às entrevistas com os gestores das escolas da rede municipal do Natal/RN com o objetivo de refletir acerca dos resultados de uma pesquisa realizada entre os anos 2011 e 2014. A pesquisa revelou a presença da música nas escolas por meio de oficinas do programa Mais Educação, em projetos de professores inclusive de outras disciplinas e até como disciplina da grade curricular. Apontou ainda que os atores envolvidos na educação musical escolar devem conhecer as diretrizes norteadoras e investir na adequação da infraestrutura, assim como na qualificação profissional dos professores.

Santos (2015) realizou uma revisão da literatura a fim de apresentar e discutir conceitos e dimensões do ensino de música na escola de educação básica. A pesquisa apontou que existem diversas maneiras de desenvolver o ensino de música na escola, podendo ser considerado como componente curricular, ou acontecer por meio de projetos ou atividades, como corais, aulas de instrumentos, prática de conjunto, entre outras, sempre observando e respeitando o que a autora denomina de cultura escolar.

Penna, Mendes, Bandeira e Barros (2015) observaram as práticas educativas musicais, realizaram entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica e documental, a fim de compreender os processos de ensino e aprendizagem nas oficinas de música do Mais Educação e discutir a prática pedagógica desenvolvida em oficinas de canto coral em duas escolas públicas paraibanas. A pesquisa revelou que a estratégia de oficinas para o ensino de música, no caso o canto coral no programa Mais Educação, funciona de forma lúdica, sem exigência com a frequência, nem com resultados dos alunos, nem com a formação dos monitores.

Fernandes e Severo (2015) realizaram entrevista semiestruturada com monitores do Mais Educação com o objetivo de refletir sobre as atividades que são oferecidas nos contraturnos das escolas de educação básica, mais precisamente sobre o programa Mais

Educação em Música, praticado em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Natal-RN. A pesquisa revelou que as oficinas do programa Mais Educação, atendidas por professores com formação acadêmica em música, acontecem no contraturno escolar e não são atividades obrigatórias. Essa insegurança na frequência e no compromisso dos alunos dificulta o ensino e aprendizagem. A sugestão é que as oficinas passem a valer como complementação curricular do ensino de música.

Figueiredo e Meurer (2016) revelam o impacto da lei 11.769 por meio da análise de documentos da rede pública estadual e municipal da região Sudeste, pela presença de licenciados em música atuando como professores de música ou artes na Educação Básica e com perspectiva de ampliar o alcance para os diversos sistemas educacionais. O diploma de Licenciatura em Música já consta nos editais como requisito nos concursos para professor de Arte. Entre as vagas do município destinadas às linguagens artísticas na região Sudeste 22,69% são para professores licenciados em música e estima-se que 31,33% das vagas das redes municipais pesquisadas são ofertadas aos cargos de professor de música ou de arte, como indicativo da inserção da música como componente curricular obrigatório.

Penna (2016), ao discutir sobre as contribuições do Programa Mais Educação para a ampliação da presença da música nas escolas de educação básica, constatou que a oferta de oficinas e promoções de atividades relacionadas à música são oportunidades de maior contato com práticas musicais diferenciadas com potencial de novas experiências culturais e pessoais.

Wolffenbüttel (2017), ao realizar um estudo multicascos, investigou o impacto produzido pelos subprojetos “Artista e Arteiro” e “Música”, da Uergs, em Montenegro/RS. O estudo revelou que a presença de projetos de música na escola pode ascender o interesse e o acesso das pessoas ao aprendizado musical. Na ocasião desta pesquisa a oferta de ensino de música (PIBID-Música/Uergs) funcionou como proposta de Educação Musical.

Braun, Almeida, Wolffenbüttel (2017) realizaram uma pesquisa Via Internet e Análise de Conteúdo para analisar os editais de concursos públicos para professores de música da Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul, ofertados entre os anos de 2008 e 2017. A pesquisa revelou que os registros dos editais dos concursos para professores de música têm início a partir de 2010, dois anos depois da publicação da Lei nº 11.769/08. Do mesmo modo, a Lei 13.278/2016 que trata sobre as linguagens da Arte como componentes curriculares acelerou o processo de formação e a contratação de professores licenciados nas linguagens específicas.

Braun, Almeida e Wolffenbüttel (2017) investigaram a realização de concursos públicos para professores de música da Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa

revelou uma estreita relação entre a lei 11.769/2008 e a oferta de concursos para candidatos com formação em Licenciatura em Música.

Souza e Lima (2017) realizaram uma análise documental a fim de analisar a última prova de acesso ao cargo de professor de Arte da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, bem como o Currículo Mínimo de Arte proposto pela referida Rede e identificar se ocorrem discursos e propostas que ainda sugerem práticas polivalentes no ensino de Arte. A pesquisa revelou que, embora a música estivesse inserida entre as habilidades e competências das outras linguagens no Currículo Mínimo, ainda pairavam indefinições quanto à prática, sendo a interdisciplinaridade uma maneira de promover a integração entre as linguagens artísticas. Os autores detectaram a presença da estrutura polivalente em alguns concursos e sugerem mudança nesse aspecto.

Rodrigues e DeFreitas Júnior (2017) realizaram uma análise documental a fim de identificar o que prescreve a Legislação Brasileira acerca da disciplina artes-música para o ensino fundamental. A pesquisa revelou que a legislação acerca do ensino de música na escola regular deixa margem para múltiplas interpretações que precisam ser resolvidas para poder produzir a compreensão e o consenso necessários para sua efetiva promoção e prática.

Cereser, Grings, Röpke, Hentschke (2017) aplicaram questionário autoadministrado online para investigar o perfil do professor e suas crenças de autoeficácia para trabalhar com o ensino de música nas escolas de educação básica do país. A pesquisa revelou professores jovens e com até cinco anos de experiência na docência atuando no ensino de música na Educação Básica, possivelmente como resultado de incentivo para o ensino de música nas escolas por meio de políticas públicas e concursos públicos voltados para a referida área.

Souza (2018) apresentou dados sobre um levantamento realizado junto à rede pública municipal de educação de João Pessoa no ano de 2017. A pesquisa mostrou que os dados reafirmavam a importância do professor licenciado em música, bem como informavam sobre a atuação do profissional de música e o papel das instituições responsáveis por sua formação.

Almeida e Wolffenbüttel (2018), ao apresentarem uma parte da revisão de literatura constituída a partir do questionamento: O que tem sido publicado sobre o tema "Currículo em Educação Musical na Educação Básica Brasileira" na Revista ANPPOM e na Revista Opus?, constataram a necessidade de promover novas abordagens ao discutir o assunto, bem como o cumprimento efetivo da lei na implementação do ensino de música como currículo obrigatório na Educação Básica.

Ribeiro (2018) apresentou uma descrição e análise da legislação e dos termos normativos que incidem sobre o currículo de Arte/Música do ensino médio. A pesquisa apontou

para incertezas causadas pelas divergências contidas nos documentos legais. A LDB promove mudanças e garantiu a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, enquanto outros documentos mantêm o formato e nomenclatura já abolidas pelo primeiro, embora o currículo apresente as Artes em suas linguagens específicas, além de os PCN não serem suficientes para orientar a prática pedagógica.

Lima e Almeida (2018) realizaram uma revisão de literatura, abordando legislação, formação de professores e música como componente curricular, para investigar como as aulas de música em uma escola pública do ensino básico em Petrolina–PE são desenvolvidas. A pesquisa intenta uma compreensão de como as aulas de música são ministradas e quais tempos e espaços ocupam. A pesquisa revelou a importância do estabelecimento da linguagem musical como componente curricular, mas que ainda pairam dúvidas acerca da função da música enquanto conteúdo curricular, o que possivelmente comprometa a contratação de professores com formação específica, a não adequação de espaços e a providência de recursos para o efetivo ensino de música nas escolas.

Ortiz e Azevedo (2019) utilizaram análise documental, entrevistas e observação como técnicas de coleta para investigarem como os/as professores/as licenciados/as em música das escolas estaduais de Várzea Grande-MT abordam e justificam a linguagem artística música no seu contexto de prática docente polivalente. A pesquisa revelou que no planejamento o professor propõe habilidades específicas para o ensino de música que exigem formação musical. Os resultados também confirmaram que o poder público ainda adota a polivalência para o ensino das Artes nas escolas, embora reconheça as exigências legais voltadas para a formação específica no atendimento das linguagens artísticas separadamente.

Wolffenbüttel (2022), em uma pesquisa documental, investigou a atuação do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (RS) em relação ao ensino de música nas escolas de Porto Alegre, observou a importância da implementação de novas leis para o ensino de música, bem como o tempo de adaptação das instituições e órgãos nas instâncias estaduais e municipais, o qual varia conforme as condições de cada região, sendo estabelecido por meio de conselhos de educação e órgãos institucionais.

Dentre as concepções de políticas públicas sobre a realização do componente curricular arte na linguagem música nas escolas públicas de ensino regular, foram encontrados dois momentos de compreensão porque uma parte competirá o período histórico em que se tem somente a lei nº 11.769/2008 vigente e, a partir de 2016, passa a vigorar concomitantemente a lei nº 13.278/2016 que refletirá outras concepções.

Para democratização do acesso ao conhecimento musical nas escolas, é necessário o

reconhecimento da importância do ensino de música para a formação integral dos estudantes. Quando se observaram as ações de secretarias municipais de educação para a inserção da música nas escolas, percebeu-se que, quando presente na escola, nem sempre era feita por profissionais da área, visto que os professores com formação musical se ocupavam com oficinas oferecidas no contraturno escolar, realizadas por meio de atividades extracurriculares, como o Projeto Mais Educação, algumas vezes em caráter extensionista abrindo para professores, funcionários e alunos que aproveitavam as oficinas de flauta doce, violão, percussão, composição para concursos de música, além de coral, bandas e fanfarras. Encontraram-se também professores sem formação específica em música atuando nas escolas de forma polivalente, utilizando a música mais como recurso do que como linguagem.

Por sua vez, a maioria dos gestores vê que o ensino de música na Educação Básica pode ser promovido como uma atividade extracurricular; outros entendem que o ensino de música pode ser feito pelo professor de Artes ou mesmo por um pedagogo acompanhado pela educação continuada específica; e apenas uma minoria acredita no Ensino de Música como disciplina obrigatória dentro do currículo escolar que deve ser ministrada por um profissional com habilitação específica. Sobre esse tópico, foram encontradas publicações nas esferas municipais das regiões Sul, Nordeste, Sudeste. (Flach e Wolffenbüttel (2013); Westermann et. al. (2013); Reis (2013); Náder et. al. (2013); Schroeder (2013)).

Muitas vezes, os equívocos em relação a como a lei precisa ser implementada passa pelas múltiplas interpretações e concepções de gestores quanto a como deve ocorrer. Como proposta de política pública, no ano de 2010, regulamentou-se o Programa Mais Educação como estratégia para indução da agenda de educação integral. Esse programa trazia fomento para oferta de diversas oficinas realizadas no contraturno escolar. Nas publicações, alguns acreditam que a presença da música nas escolas pode ser realizada por meio de oficinas. Para muitos municípios, as oficinas de música oferecidas nessa modalidade já garantiam a implementação da lei da música ascendendo o interesse e o acesso das pessoas ao aprendizado musical. Para muitos, tanto faz oferecer oficinas de música na escola, como as ofertadas pelo Programa Mais Educação, considerar como componente curricular, ou acontecer por meio de projetos ou atividades como corais, aulas de instrumentos, prática de conjunto, entre outras, observando e respeitando cultura escolar podem ser consideradas a implementação da lei, pois funciona de forma lúdica, sem exigência com a frequência, nem com resultados dos alunos e nem mesmo com a formação dos monitores.

Há também uma publicação que traz o relato da música na escola por meio de projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como proposta de

Educação Musical. Entretanto, a presença da música somente destas maneiras não significa que a educação musical esteja de fato acontecendo porque, muitas vezes, essas oficinas estão em projetos de professores inclusive de outras disciplinas, com insegurança na frequência e no compromisso dos alunos, mas principalmente porque a música não é tratada como linguagem e perde a centralidade, o que é recorrente na execução desses programas.

A legislação acerca do ensino de música na escola regular deixa margem para múltiplas interpretações que precisam ser resolvidas a fim de produzir a compreensão e o consenso necessários para sua efetiva promoção e prática.

Ainda se encontrou em 2019 uma publicação, a qual constatou que o poder público continua a adotar a polivalência para o ensino das Artes nas escolas, embora reconheça as exigências legais voltadas para a formação específica no atendimento das linguagens artísticas separadamente. (Mendes (2013); Rocha, Zaneti e Carvalho (2015); Santos (2015); Penna, Mendes, Bandeira e Barros (2015); Fernandes e Severo (2015); Penna (2016); Wolffenbüttel (2017); Rodrigues e DeFreitas Júnior (2017); Ribeiro (2018); Ortiz e Azevedo (2019)).

A abordagem no ensino de música pode se amoldar ao público-alvo e até servir para o ensino e fortalecimento de valores, mas sem perder de vista os fundamentos da educação musical para que o estudante adquira o domínio da linguagem musical, consiga produzir música, conheça a História da Música, seja capaz de compreender, executar, ler, improvisar e a criar que podem ser desenvolvidos também por meio da participação de festivais, projetos e eventos ligados à música. Há autores que defendem a possibilidade também de aproveitamento dos bacharéis em música na Educação Musical como um avanço necessário com o intuito de produzir materiais, criar modelos e ideias, promover audições e concertos. (Bernál (2013); Sant'Ana (2014)).

Na área de pesquisas, foi constatado interesse pelo tema educação musical nas escolas de Educação Básica, na frequência de buscas feitas nos cursos de pós-graduação em Educação e, em seguida, nos cursos de pós-graduação da área de Música. Há a necessidade de promover publicações com novas abordagens que discutam o assunto, bem como o cumprimento efetivo da lei na implementação do ensino de música como currículo obrigatório na Educação Básica. (Pires e Dalben (2013); Almeida e Wolffenbüttel (2018)).

Na educação musical quem a faz precisa ser mais atuante nos processos de definição e implementação da avaliação educacional para ser efetivamente inserida nos diversos contextos educacionais. O ensino de música na escola é conduzido por forças que estão além do ensino aprendizagem, é necessário que essa implementação seja compreendida e realizada por políticas de educação e de currículo. As Redes de Ensino precisam de preparo estrutural e de recursos

didáticos e humanos para o cumprimento da lei. Observaram-se também a importância da implementação de novas leis para o ensino de música, bem como o tempo de adaptação das instituições e órgãos nas instâncias estaduais e municipais, este que varia conforme as condições de cada região, sendo estabelecido por meio de conselhos de educação e órgãos institucionais. (Queiroz (2012); Arroyo (2013); Ahmad e Bellochio (2013); Souza (2018); Wolffenbüttel (2022)).

É necessária a observância na efetivação dos concursos públicos, pois nos editais não é comum a exigência de Licenciatura em Música para os candidatos. Há a predominância de conteúdos relacionados às Artes Visuais e Artes Cênicas, e também a proposta de atuação em mais de uma modalidade artística, além de a bibliografia exigida nos editais ser pouco voltada para a educação musical. Esta análise dos editais revelou lacunas na definição dos conteúdos relacionados ao campo específico da música, desde a formação do profissional até a sua contratação para atuação nas escolas.

Observou-se também que, embora a música estivesse inserida entre as habilidades e competências das outras linguagens no Currículo Mínimo, ainda pairavam indefinições quanto à prática, sendo a interdisciplinaridade uma maneira de promover a integração entre as linguagens artísticas gerando a presença da estrutura polivalente em alguns concursos. Pouco se verificaram concursos para professores de música em âmbito estadual ou municipal, mas felizmente foram encontradas em algumas publicações regionais, como a região Sudeste, que já destinaram vagas em seus editais, de 22,69% aos professores licenciados em música, e estima-se que 31,33% das vagas das redes municipais pesquisadas são para cargos de professor de música ou de arte. Na região Sul, também se constatou que as leis aceleraram o processo de Editais de concursos públicos para professores da Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul, para contratação de professores licenciados com formação nas linguagens específicas.

Em uma outra pesquisa, percebeu-se a presença de professores jovens e com até cinco anos de experiência na docência atuando no ensino de música na Educação Básica, possivelmente como resultado das políticas públicas e concursos públicos voltados para a referida área. (Pereira et. al. (2014); (Ferreira e Magalhães (2015); Figueiredo e Meurer (2016); Braun, Almeida, Wolffenbüttel (2017a); Braun, Almeida e Wolffenbüttel (2017b); Souza e Lima (2017); Cereser, Grings, Röpke, Hentschke (2017); Lima e Almeida (2018)).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico apresentado neste capítulo descreve o caminho pelo qual se construiu desde o Estado da Arte a etapas de coleta e análise de dados de como se pretende responder aos objetivos propostos.

Quanto ao campo da ciência, esta é caracterizada como uma pesquisa monodisciplinar por estar baseada em uma única disciplina acadêmica que é o componente curricular Arte/música. Quanto à utilização dos resultados, é uma pesquisa aplicada, mesmo inicialmente sendo básica voltada a políticas públicas, mas a finalidade dos resultados é direcionada à aplicação prática. A abrangência temporal são estudos transversais em que deve se levar em conta o momento de realização da pesquisa. A pesquisa, em seus objetivos, é exploratória, pois tem como finalidade conhecer as múltiplas vozes na realização do componente curricular Arte linguagem música na escola pública de ensino regular em Belém do Pará (Farias Filho e Arruda Filho, 2013).

A abordagem é de pesquisa quanti-qualitativa que envolve dados quantificáveis, traduzindo em números o perfil, as opiniões e informações dos docentes para classificar e analisar, bem como dados subjetivos advindos da relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador. O procedimento de pesquisa é o Estudo de caso, pois é um estudo sobre o ensino de música na escola pública de ensino regular em Belém do Pará (Farias Filho e Arruda Filho, 2013).

Quanto ao local de realização, trata-se de Pesquisa de Campo, pois a coleta de dados será realizada no ambiente em que o objeto está situado. E a procedência dos dados serão primários utilizando documentos originais, entrevista e questionários coletados pelo pesquisador para a presente pesquisa (Farias Filho e Arruda Filho, 2013).

A escolha desse procedimento metodológico deveu-se à sua compatibilidade com os objetivos da pesquisa. O Quadro 1 resume a tipologia de classificação da pesquisa:

Quadro 1 – Tipologia de classificação da pesquisa

Campo da Ciência	Finalidade	Abrangência Temporal	Objetivo	Natureza	Procedimento Técnico	Local de Realização	Dados
Monodisciplinar	Aplicada	Transversal	Exploratória	quantiqualitativa	Estudo de Caso	Campo	Primários

Fonte: Quadro organizado por Farias Filho e Arruda Filho (2013, p.60), adaptado e atualizado pela autora em 2024.

4.1. COLETA DE DADOS

4.1.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA

Segundo Gil (2008, p.27), “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Foi realizado um estudo de literatura específica que buscou corresponder à necessidade da formação de referencial teórico que sustente a presente investigação. Para o autor,

muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. (Gil, 2008, p. 27)

Esta etapa encontra-se no capítulo 3 que tratou do estado da arte por meio de uma revisão sistemática da literatura.

4.1.2. ESTUDO DE CASO

Este é um estudo de caso sobre o ensino de música nas escolas da rede municipal de educação de Belém do Pará, cidade escolhida por ser local de minha atuação profissional na formação de professores de música, haver diretrizes curriculares próprias e universidades públicas cujos egressos licenciados em Música são os agentes imprescindíveis enquanto docentes efetivos da referida rede de ensino.

A razão principal para optar pelo estudo de caso decorreu da vontade de entender a fundo a temática desta Tese, por ser uma situação particular, por sua singularidade e seu valor próprio, que, para ser bem compreendida, exige a consideração de seu contexto e das suas diversas complexidades (Andre, 2005; Ludke e Andre, 2007).

Stake aponta que o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é mais rico em detalhes e mais conectado à realidade do que outras abordagens, pois ele é contextualizado e elaborado de forma que favoreça a interpretação do leitor. O estudo de caso não visa apenas apresentar dados, mas promover uma compreensão mais profunda e pessoal, tendo em vista o perfil e as referências do próprio leitor, que define o contexto no qual as informações se encaixam (Stake apud Andre, 2005).

A pesquisa por meio de estudos de caso é exploratória, buscando entender o fenômeno a partir das evidências encontradas. Essas características, portanto, tornam o estudo de caso

uma ferramenta para investigar e entender fenômenos em contextos reais e complexos, ao mesmo tempo em que proporcionam *insights* mais profundos e específicos para o leitor.

4.1.2.1. *Local de Pesquisa*

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida a Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará (SEMEC), localizada na avenida Governador José Malcher, 1291, bairro Nazaré, onde há o Núcleo de Arte, Cultura e Educação (NACE), coordenação responsável pela organização do ensino da arte da SEMEC, e os professores efetivos pesquisados.

Em 1964, a Prefeitura de Belém criou a Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB) com o objetivo de promover o ensino básico e a cultura. Quatro anos depois, em 1968, a FEMB foi transformada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), conforme a Lei nº 6558, de 4 de outubro. Em 1989, após 21 anos, a Prefeitura de Belém instituiu a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL) por meio da Lei nº 7455, de 17 de julho, para gerir as questões culturais da cidade. A partir desse momento, a SEMEC passou a ser responsável exclusivamente pela educação, alterando sua denominação para Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

A partir do estabelecido pela LDB, entende-se que a SEMEC “tem como finalidades precípuas o desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”. As Unidades Educacionais de Belém atendem, em sua maior parte, à população da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo também a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, além da Educação Especial.

A estrutura organizacional da SEMEC conta com Unidades Educacionais, Diretoria de Educação, Órgãos centrais e Conselho Municipal de Educação. As Unidades Educacionais para atendimento a todas as etapas da Educação Básica são: Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs; Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIFs; Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs; Escolas Municipais de Educação do Campo – EMECs e Centro de Referência em Inclusão Educacional – CRIE³.

4.1.2.2. *Análise Documental*

Para atender ao Primeiro objetivo específico de identificar as concepções da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará sobre o ensino de música nas escolas da rede, fez-se uma análise documental das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede

³ Fonte: <https://educacao.belem.pa.gov.br/institucional/historia-da-semec/>

Municipal de Educação de Belém publicada em 2022.

4.1.2.3. *Entrevista Semiestruturada*

A fim de atender ao segundo objetivo específico de depreender as concepções da coordenação responsável pela organização do ensino da arte da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará sobre o ensino de música nas escolas da rede, foi realizada a entrevista semiestruturada com uma professora determinada pelo NACE. A entrevista foi realizada no dia 21 de agosto de 2024, com duração de 2 horas, 02 minutos e 37 segundos (APÊNDICE A).

4.1.2.4. *Questionário*

Para cumprimento do terceiro objetivo específico de conhecer as concepções dos Professores de Arte da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará, sobre o ensino de música nas escolas da rede, foi aplicado para vinte e um professores de Arte da SEMEC, Licenciados Plenos em Música ou Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, que aceitaram participar da pesquisa, um questionário *online* por meio da plataforma *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, sendo o convite para participação realizado pelo aplicativo *Whatsapp* de forma individual e coletiva. Os questionários foram aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2024. (APÊNDICE B)

4.1.2.5. *Aspectos Éticos*

Os aspectos éticos constituem a segurança ética de relação entre as partes envolvidas na pesquisa. Estes cuidados também promovem a formalização da pesquisa e a permissão para utilização dos dados coletados preservando a identidade dos participantes que se constituíram informantes para melhor compreensão do objeto pesquisado.

Como início dos procedimentos para aquisição dos aspectos éticos, foram apresentados o projeto de pesquisa às esferas administrativas e aos sujeitos envolvidos solicitando sua autorização para realização da pesquisa (ANEXOS I, II). Após, em atendimento aos critérios estabelecidos para a pesquisa com seres humanos, a proposta foi submetida à Plataforma Brasil com CAAE nº 75219423.0.0000.0018 junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (ANEXOS III).

Além disso, para formalizar os procedimentos éticos e esclarecer os procedimentos da pesquisa, foi redigido Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) em linguagem

acessível ao público-alvo (APÊNDICE C). No termo, constam os esclarecimentos necessários para a condução da pesquisa e explicitada a garantia do uso dos dados recolhidos que foram única e exclusivamente utilizados na presente investigação, preservando-se a confidencialidade destes, bem como foram garantidos o sigilo quanto à identidade dos participantes e a liberdade de aceitarem participar da pesquisa e desistir a qualquer momento sem penalidades.

Este termo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará e descreve todo o procedimento de pesquisa, os benefícios, os riscos e as garantias do projeto.

4.1.2.6. Painel de Validação

Foi realizado um painel de validação do roteiro da entrevista e questionário. Foram convidados os participantes do grupo de pesquisa Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, a saber:

- 01 doutor em educação musical, professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA;
- 02 doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA;
- 02 mestrandas do Programa de Mestrado Profissional em Artes da UFPA.

A validação aconteceu nos dias 29/10/2023 e 06/11/2023 na disciplina Ensino e Aprendizagem em Artes, de maneira presencial. Os documentos foram analisados e apresentados e cada pesquisador deu suas considerações e parecer.

4.2. ANÁLISE DE DADOS

Realizada a coleta de dados com os instrumentos expostos anteriormente, serão aplicadas as técnicas de análise de conteúdo e estatística de Análise Exploratória de Dados, também chamada de Descritiva Básica.

A técnica de Análise de conteúdo, segundo Farias Filho e Arruda Filho (2013), tem como função descrever e interpretar o conteúdo da mensagem entre o emissor e o receptor. Para aplicação desta técnica, serão utilizados os dados coletados nas entrevistas individuais e coletivas e questionário aberto com os procedimentos indicados pelos autores Farias Filho e Arruda Filho (2013, p.140), são estes: (a) fase de pré-análise do material pesquisado; (b) fase de recorte do conteúdo; (c) fase de análise e descrição do material recortado; e, (d) fase de

interpretação do material já filtrado nas etapas anteriores.

Já a estatística de Análise Exploratória de Dados teve a finalidade de organizar, descrever e resumir as informações, apresentando peculiaridades importantes do conjunto de dados, por meio de gráficos, tabelas e medidas de síntese (Bussab; Morettin, 2013). As informações coletadas por meio questionário foram organizadas em uma planilha eletrônica do Excel, onde foi gerada uma base de dados com informações da pesquisa. E para analisar o perfil e as percepções dos participantes, utilizou-se a técnica estatística de Análise Exploratória de Dados (AED), também conhecida como Estatística Descritiva Básica. A apresentação dos resultados foi realizada por meio de gráficos, tabelas e medidas de síntese, possibilitando uma compreensão abrangente das características e tendências do conjunto de dados (Bussab; Morettin, 2013).

5. RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados concernentes aos tópicos acerca das concepções da coordenação do Núcleo de Arte, Cultura e Educação (NACE) da SEMEC e dos professores de arte sobre o ensino de música na escola pública de ensino regular em Belém do Pará.

5.1. CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: AS CONCEPÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELÉM DO PARÁ SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

No contexto da produção de textos políticos, especialmente os relacionados à educação, como os normativos e as diretrizes curriculares, estão frequentemente imersos na linguagem do interesse público. Esses textos não só representam a política, mas também refletem e respondem a uma série de disputas, negociações e acordos entre diferentes grupos sociais, educadores e autoridades. De acordo com Mainardes (2006), as representações políticas expressas nos textos não são necessariamente claras ou coerentes, podendo ser contraditórias, pois resultam de um processo de confrontação e competição entre os agentes envolvidos.

No caso específico da Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará, o ensino de música nas escolas da rede municipal está regido pelas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação (RME), o que sugere uma articulação direta entre as políticas públicas e a produção textual. Contudo, essas diretrizes não são apenas normas a serem seguidas; elas carregam limitações e possibilidades que impactam a prática pedagógica de forma material, ou seja, elas não são abstratas. Quando tais diretrizes são produzidas e implementadas, elas têm efeitos concretos sobre os professores, os alunos e a comunidade escolar.

Esse documento é um produto coletivo e autoral, realizado nos anos de 2021 e 2022 para cumprir a legislação brasileira de adaptar seus currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi desenvolvido pelos educadores da RME e destaca a importância de um currículo mais humanizado, que vai além das exigências da BNCC, e propõe uma educação que tenha significado e relevância social para os alunos, em vez de uma abordagem rígida e técnica, formando cidadãos críticos e conscientes, refletindo uma educação de resistência e emancipação. A proposta de Belém é, portanto, uma resistência à hegemonia do currículo tecnicista, buscando uma educação mais crítica e socialmente referenciada.

Nas Diretrizes Curriculares da RME de Belém para o componente curricular arte, é enfatizado que as diversas linguagens artísticas (Arte, Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) são tratadas de forma autônoma, com a responsabilidade da Secretaria de Educação em garantir que os alunos tenham acesso a essas diversas formas de expressão ao longo do Ensino Fundamental.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o Ensino de Arte busca desenvolver o letramento estético e a alfabetização cultural, ou seja, um domínio dos códigos de leitura e escrita no contexto artístico. Nesse processo, o educador tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolverem a percepção e a produção de códigos verbais e não verbais. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a ênfase está no conhecimento mais consciente dos códigos e das representações simbólicas de cada linguagem artística, sem a expectativa de formar profissionais para atuar no mercado de trabalho ou em espetáculos. O foco é mais no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao contato pedagógico com os elementos fundamentais das artes.

Segundo as Diretrizes curriculares da RME de Belém para o componente curricular arte, as linguagens artísticas devem ser tratadas de forma indissociável e simultânea em seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Essas dimensões refletem uma abordagem integral, que não só busca desenvolver habilidades técnicas, mas também estimular uma compreensão profunda e crítica da arte, considerando sua função cultural, social e emocional.

As Diretrizes curriculares da RME de Belém também tratam da importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira no Ensino de Arte, alinhando-se com as diretrizes da BNCC, o que indica uma tentativa de ampliar a visão do currículo, incorporando uma diversidade de influências culturais importantes para a formação dos alunos. A abordagem educacional proposta busca integrar as artes de forma holística, respeitando suas especificidades, incentivando a reflexão crítica e a valorização da cultura local, ao mesmo tempo em que se alinha aos objetivos nacionais de formação integral dos estudantes.

No documento, no tópico 8, encontra-se o que se descreve como projetos especiais, os quais contemplam também o ensino de música nas escolas. Mais ainda, apresenta-se o Núcleo de Arte, Cultura e Educação responsável por esta organização por meio de ações, oficinas, formações permanentes e apresentações artísticoculturais.

Os projetos especiais são regidos “pela portaria Nº1.647/2022, que garante Carga Horária a profissionais da educação, interessados em desenvolver projetos especiais nos contraturnos das escolas (com redução de Carga Horária em sala de aula regular)” (Belém,

2022, p. 409). A execução de projetos especiais nos contraturnos das escolas municipais de ensino fundamental também se faz por meio de Oficineiros-Mestres dos Saberes por contratação temporária mediante Processos Seletivos Simplificados.

Portanto, entende-se que a concepção da SEMEC sobre a garantia do ensino de música nas escolas da RME de Belém se dá por meio das Diretrizes Curriculares do município que estabelecem: a) música no componente curricular arte ministrada por professor com formação específica em música de maneira autônoma; b) projetos de música realizados no contraturno por professores efetivos da RME com garantia de carga horária de lotação e; c) oficinas de música ministradas por mestres e mestras do saber.

As Diretrizes Curriculares da RME de Belém, enquanto intervenções textuais, podem ser tanto fontes de avanços quanto de restrições, dependendo de como são interpretados e aplicados nas escolas. As respostas a essas intervenções, sejam elas positivas ou negativas, trazem consequências reais, afetando diretamente as práticas educacionais (Mainardes, 2006). A política educacional em Belém, portanto, não é apenas uma questão de normas e regulamentos formais, mas também de como esses textos são compreendidos, debatidos e executados dentro da realidade local.

5.2. CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: AS CONCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO DO NÚCLEO DE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO (NACE) DA SEMEC EM BELÉM DO PARÁ SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO REGULAR

No cenário de contexto de influência, há um conjunto de arenas públicas formais, por exemplo, comissões e grupos representativos, que funcionam como espaços de articulação e disputa de influências, onde as ideias e propostas são discutidas e, muitas vezes, ajustadas para atender a diferentes interesses (Mainardes, 2006). É nesse contexto complexo e dinâmico de disputas e influências que surgem iniciativas como o NACE da SEMEC, criado em 2021 com o intuito de fortalecer a cultura no município e transformar as escolas em pontos de cultura⁴. A atuação do NACE está inserida nesse contexto de formação de discursos e práticas políticas, e tem como foco a formação de professores na disciplina Arte. Ao direcionar sua atuação para a formação de professores, o NACE busca, na prática, incorporar uma visão mais abrangente de cultura e arte nas escolas de Belém, promovendo um ensino que valoriza as expressões culturais

⁴ Fonte: <https://semec.belem.pa.gov.br/prefeitura-de-belem-comemora-um-ano-de-criacao-do-nucleo-de-artes-cultura-e-educacao-da-semec/> <entrevista publicada como comemoração do aniversário do NACE>. Acesso: 20_02_2025

locais e contribui para uma educação mais conectada com a identidade e diversidade cultural da cidade.

O NACE surgiu com a proposta de formação continuada para os professores da disciplina Arte da SEMEC auxiliando no planejamento e promovendo compartilhamento de vivências artísticas escolares. Segundo a entrevistada, o NACE também promove formação para mestres da cultura popular, ao informar que “ao mesmo tempo em que entraram os chamados oficinairos e oficinairas, mestres e mestras. [mestres da cultura popular], também fazemos formação para essas pessoas” (Representante do NACE, 2024), enriquecendo a formação dos artistas com saberes populares.

A entrevistada destacou um desafio importante que é a ausência das quatro linguagens artísticas nas escolas: teatro, dança, música e artes visuais. Ela observa que, "em cada escola, não há as 4 habilitações" (Representante do NACE, 2024). No município o professor ministra a linguagem da sua formação e, embora a formação em música seja da segunda maior quantidade de professores da rede, muitas escolas não têm o ensino de música. Para amenizar a demanda de mais de uma linguagem artística nas escolas, o NACE envia o oficinairo de outra linguagem e, mesmo assim, muitas escolas permanecem sem ter o ensino da música. Ela frisou que é um desafio não só no município, mas em todo o Brasil. A dificuldade é tanto na quantidade de professores de música da rede quanto na infraestrutura necessária para o ensino de música, pois as escolas não foram projetadas para isso.

já está anotado oficialmente, digamos assim, que escola tal vai ter uma sala assim, mas pouquíssimas [terão sala específica de música]. E as escolas de tempo integral não têm essas estruturas físicas, mas estão dando o seu jeito pra receber esses profissionais e esses estudantes do tempo integral. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Esses pontos apresentados mostram que o trabalho do NACE é essencial para garantir a formação continuada dos professores e a qualificação dos oficinairos, além de revelar uma realidade difícil da arte nas escolas municipais de Belém, que enfrenta problemas estruturais tais como falta de salas de música adequadas, espelhos para a dança, ou isolamento acústico, prejudicando o desenvolvimento das atividades artísticas.

Outra estratégia para suprir a oferta de cinema e das 4 (quatro) linguagens na rede municipal de Belém foi a criação da Escola Municipal de Arte de Belém (EMAB). Segundo a entrevistada, a criação da EMAB dentro do Palacete Pinho foi "tentando agregar." A ideia é expandir o ensino artístico e garantir acesso para as crianças, como "atender 700 crianças no mês", um esforço para garantir o acesso a esse ensino. As crianças que frequentam o Palacete

têm uma divisão de horário entre as aulas curriculares e as atividades de arte, com transporte fornecido para garantir a logística. A proposta é que a arte seja um complemento para a formação integral do estudante, mas as limitações de espaço ainda são um obstáculo.

Conforme a entrevistada, a formação continuada oferecida pelo NACE busca por uma abordagem decolonial como tentativa de superar a resistência à decolonização do currículo, tendo a princípio um movimento de amazonização desse currículo.

Então a gente busca essa questão da decolonização. Digamos uma cantora negra, a gente não pergunta assim na lata, mas a gente deixa essas propostas. A gente deixa o professor, a professora, livre para criar o seu planejamento anual, mas a gente vai na temática, a gente é bastante explicativo e a gente é bem didático nisso. A gente mostra realidades, a gente mostra até atividades sendo feitas nesse sentido da decolonialidade. E eu te digo que há professores que trabalham nessa linha, mas são poucos. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

A proposta apresentada pela entrevistada envolve integrar a pesquisa sobre a cultura local, permitindo que as crianças investiguem as músicas e tradições que fazem parte de sua realidade. A referida entrevistada sugere que o ensino de música deve estar conectado à vida cotidiana dos estudantes, abordando as raízes culturais e promovendo a reflexão sobre o que cada um gosta e por que gosta: "Que falem da cultura popular, que falem da comunidade, que peçam para crianças se envolverem em pesquisar cultura local." (Representante do NACE, 2024). Além disso, ela propõe que o ensino de arte tenha um caráter crítico, no qual as crianças possam questionar o que consomem culturalmente e entender sua origem.

As formações continuadas do NACE se estruturam com todas as linguagens de uma forma geral, acontecem em uma sexta-feira do mês na hora pedagógica dos professores de arte, conforme descreveu a entrevistada,

[as formações acontecem] mensalmente. Uma vez no mês, uma sexta no mês. Acontece a nossa formação, conta como frequência, é obrigatória. A falta vai, são poucos, tem que justificar, tem que trazer atestado médico pra gente, é assim que funciona. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

A entrevistada mencionou a resistência de alguns professores que preferem se aprofundar na sua área específica, como a música, em vez de receberem treinamentos abrangentes sobre outras áreas artísticas. Conforme relato,

nós fazemos formações no geralzão, sabe o geralzão? Todo mundo dança, teatro, tá lá no auditório, a gente leva pra olaria, olha, vejam aqui. Aí assim, todo mundo ali tá tendo a aula na olaria, todo mundo ali tá vendo um festival de dança, todo mundo. E as específicas ainda são poucas. Então, assim, nós

temos parte desses professores que pedem formações gerais, que a gente faz muito. "Ah não, mas como eu sou da música, eu quero, eu quero ver artes visuais, eu quero aprender coisa nova". E tem a parte que, "não, cadê nossas formações específicas?" E nós fizemos uma de música agora. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Ela comentou também que há um preconceito estrutural e social em relação ao papel do professor de arte, visto muitas vezes como alguém responsável por "recreação" ou "decoreação", o que diminui a importância e o valor das artes no processo educacional. O ensino de arte nas escolas, enfrenta resistência e as leis e políticas públicas educacionais não refletem adequadamente a importância dessas disciplinas.

Nós somos vistos como professores de recreação, professores da decoreação. [...] Então, é nesse sentido, o que eu acho, eu não acho que seja ruim. Professor ou professora se apresentar artisticamente na escola, mas que isso não seja visto como alguém que tá divertindo por divertir. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Para a entrevistada, a música em particular, é vista como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas ainda enfrenta resistência tanto de educadores quanto de gestores públicos. A entrevistada defende que, para criança ter uma formação completa, é necessário garantir a continuidade do ensino de música de forma consistente, desde a educação infantil até o ensino médio. A fragmentação do ensino musical, com a alternância de diferentes professores ao longo dos anos, dificulta a formação musical dos alunos.

Outro fator levantado é que a música também é trabalhada por oficinairos, que são profissionais de arte sem diploma universitário. A entrevistada afirmou que, apesar de suas experiências e habilidades práticas, eles não têm o reconhecimento que merecem. O que leva a desvalorização desses profissionais e seus resultados por parte da escola.

Outra forma também de oferta de música nas escolas do município de Belém é por meio de projetos. Acerca disso, a entrevistada esclareceu: “nós temos projetos, tem professores nossos efetivos que trabalham com projetos.” (Representante do NACE, 2024). Destacou projetos existentes de canto coral, flauta doce e percussão artesanal. Essa carga horária é incluída na lotação do professor de Arte.

Além disso, a entrevistada defende a arte como ferramenta essencial para o desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos, e acredita que a arte deve ser vivenciada de forma mais interdisciplinar e com foco nas realidades culturais locais.

A entrevistada reflete sobre a instabilidade da arte nas gestões municipais, afirmando que, dependendo do governo, o ensino de arte pode ser mais ou menos valorizado. Ela

mencionou como os instrumentos de violão, por exemplo, estavam se deteriorando por falta de manutenção, e a burocracia dificulta a reforma ou manutenção desses materiais. Além disso, ela criticou a falta de um acompanhamento sistemático para garantir que os materiais e recursos, como os instrumentos musicais, sejam bem cuidados e adequados para o uso.

uma coisa também que não é legal, essas várias gestões municipais, como eu te falei, a arte ela oscila, dependendo do governo. Alguém valoriza um pouquinho mais, outro desvaloriza, mas nunca governo nenhum, na minha concepção, valoriza a arte como ela deveria ser valorizada. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Para ela, esse padrão de descontinuidade e falta de apoio a longo prazo são os maiores desafios para o desenvolvimento pleno da música nas escolas. Ela mencionou um projeto para garantir que a Escola Municipal de Artes de Belém (EMAB), no Palacete Pinho, seja mantida, independentemente das mudanças políticas. Preocupa-se com a possibilidade de um novo governo descontinuar ou modificar esse projeto, transformando a escola em um museu e desvalorizando a formação artística: "Estamos pensando em um projeto para dizer o quanto a Emab é importante, de modo que o governo que vier não esvazie aquilo." (Representante do NACE, 2024).

Em se tratando de currículo, a entrevistada criticou a forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) classifica as artes como "linguagens" e não como áreas de conhecimento com valor próprio, o que, em sua visão, representa uma desvalorização das disciplinas artísticas em comparação com outras áreas do saber. Enfatizou que isso reflete um problema estrutural na educação brasileira, a qual não valoriza adequadamente as artes.

A entrevistada explicou como o grupo, na época do governo que implementou a BNCC, estudou a base e a adaptou para a realidade local, especificamente para a educação musical. Descreveu como utilizaram as "brechas" da BNCC para inserir questões culturais e regionais, ou seja, eles trouxeram elementos da música local, como o carimbó e outras manifestações culturais da comunidade, para o currículo. Ela utiliza o termo "amazonizou" para se referir a essa adaptação, que permitiu uma inserção mais profunda da cultura local no ensino. "A gente inseriu, a gente 'amazonizou' a BNCC." (Representante do NACE, 2024)

A entrevistada acentuou que, após a mudança no governo federal, no entanto, o uso da BNCC deixou de ser discutido. Ela admitiu que o tema não foi mais abordado entre os profissionais envolvidos na educação, indicando que a BNCC perdeu relevância para eles sob a nova gestão. "Quando entrou o outro governo federal, a gente, entre nós, nunca mais falamos em BNCC." (Representante do NACE, 2024). Isso pode sugerir que a abordagem e as políticas

educacionais mudaram com a nova administração, retirando o foco de um currículo nacional padronizado.

A entrevistada compartilha a experiência de trabalho com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como ela foi adaptada ao contexto local. Quanto ao planejamento pedagógico, a entrevistada observou ainda o esforço para orientar os professores, especialmente aqueles que estavam começando na função, sobre como elaborar planos de ensino eficazes. Destacou que muitos professores não tinham clareza sobre o que constitui um planejamento anual e como ele deveria ser estruturado. Para lidar com isso, foi criado um documento explicativo, com orientações e dicas para ajudar os educadores a organizarem suas aulas e atividades de forma mais estruturada. "A gente fez um documento para eles dizendo assim: 'O que é um planejamento? Como fazer um planejamento?'" (Representante do NACE, 2024). Quanto aos professores que já tinham familiaridade com a BNCC, a entrevistada explicou que havia um trabalho de orientação, mostrando como alinhar suas práticas pedagógicas com os eixos e as habilidades estabelecidos pela base curricular. Isso ajudava a garantir que o conteúdo fosse lecionado de acordo com as diretrizes nacionais, sem perder a conexão com a realidade local.

Sobre as habilidades exigidas na BNCC, ela destaca que:

quando entrou a questão do Paulo Freire, muitas pessoas eram freireanas e não sabiam, nas suas práticas em sala de aula e ficava assim: "E agora professora, como é que eu vou fazer isso?" Você já faz isso, você já tem esse pensamento, você já trabalha com a comunidade, você já faz a música que fala do açaí, do menino que sobe ali para pegar, que é o teu aluno. Então, a gente realmente não trabalha a BNCC exatamente com mais consistência dentro das nossas formações e nem no nosso assessoramento. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Embora a BNCC tenha sido adaptada para o contexto local, também existem diretrizes curriculares municipais específicas para a área de arte.

a gente vê a BNCC como um documento que incentiva a polivalência, e é uma coisa que a gente não incentiva. A gente não incentiva, então, subtende-se lá que o educador vai ministrar aulas de dança, de música, de visuais e de teatro. Então, é como eu te falei, a gente orienta nossos professores para que eles... é mais o motivo da gente se afastar um pouco da BNCC. E mais uma vez, citando a Ana Mae Barbosa, maravilhosa, ela também critica isso, né? O incentivo à polivalência. A gente não incentiva a polivalência, mas já fizemos uma formação conversando sobre isso e falando nesse meio termo. Que a tua linha condutora do teu ensino seja a tua arte, mas que, ao linkar com outros conhecimentos — que seja a dança, que seja a antropologia, que seja literatura — é maravilhoso, é rico. Mas, se puderes chamar um professor daquela área ali para falar também na tua sala, ou para ele fazer uma oficina contigo, ou para ele te ensinar alguma coisa que ele sabe, aí tu vais ter propriedade para tratar isso dentro da sala de aula. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

A BNCC, de fato, sugere que os professores atuem de maneira polivalente, ou seja, que eles ensinem várias áreas do conhecimento, como música, dança, artes visuais e teatro, dentro de sua disciplina. No entanto, o NACE e a equipe pedagógica têm uma visão diferente, focada na especialização de cada educador na sua área de competência, “interdisciplinaridade e que o profissional valorize, assuma a habilitação, assuma a habilidade para aquilo que veio”. Reconhecem a interdisciplinaridade com intercâmbio de saberes entre as áreas e que isso pode enriquecer a aprendizagem dos alunos. Ou seja, ao invés de um único professor ser responsável por ensinar todas as áreas, é preferível que ele colabore com outros especialistas, por meio de oficinas, palestras ou aulas conjuntas.

Essa reflexão foi levada numa das formações e nós tivemos uma surpresa: muitos professores ali não sabiam a diferença de polivalência e de interdisciplinaridade. A gente fez a pergunta pra eles: o que é interdisciplinaridade? E aí eles falaram coisas que não eram, e logo depois a gente expôs o que é a polivalência e o que é a interdisciplinaridade. A gente sabe que há professores que trabalham com polivalência, a gente sabe. Porque é uma linha tênue, mas a gente não sabe exatamente o que é uma e o que é outra, e foi isso que a gente tentou explicar para os professores nessa formação, que ficaram muito surpresos. Então assim, o professor que é polivalente, a gente não vai lá dizer: "Professor, não faça isso." A gente dá uma liberdade. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Embora a BNCC não seja mais o foco central da gestão atual, ela ainda serve como uma orientação, mas com maior ênfase no trabalho de adaptação e no uso das Diretrizes Curriculares municipais. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica é muito influenciada por princípios como os de Paulo Freire, que valorizam a cultura local e a participação da comunidade no processo educativo.

A entrevistada pontuou também sobre a ficha síntese no SIGAA, uma ferramenta que permite aos educadores registrar e avaliar o que foi alcançado em suas aulas de arte, em música, dança ou outras áreas. Esse acompanhamento é importante para garantir que as metas pedagógicas sejam atingidas e que os professores possam refletir sobre a práxis em suas aulas. A criação de ferramentas de acompanhamento, como a ficha síntese, destaca a importância de refletir sobre a ação pedagógica, garantindo a efetividade do ensino.

Sobre o livro didático, a entrevistada informou que não dá para aproveitar de maneira integral por conter conteúdos de todas as linguagens de uma maneira geral, acabando por ser um incentivo à polivalência. Porém, como é um recurso disponível nas escolas para todos os alunos, afirmou que o NACE instrui o professor a utilizar as partes que estão de acordo com o planejamento pessoal, estimulando-o a aproveitá-lo na prática em sala de aula.

não há uma obrigatoriedade do uso do livro didático continuamente dentro da sala de aula. E é aí que a gente pega para dar uma dica legal que é assim: "Olha, professor, aqui tem uma atividade que pode combinar. Ela tem muito a ver com uma aula X que você vai dar. Aproveita essa folha de livro didático e trabalha com eles, porque cada um tem o seu livro. [...] mas nem todo mundo trabalha. A gente não tira o incentivo do trabalho com o livro didático e a gente estimula justamente o professor a aproveitar o que dá para aproveitar para a sua prática na sua sala de aula. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Em relação ao cumprimento da lei 11.769/2008, a entrevistada informou que na rede são contabilizados em média 35 (trinta e cinco) professores de música, contando comicineiros, tendo ainda escolas onde não há o ensino de música pela falta de professores. Sobre os professores formados em música que assumem os cargos efetivos dos professores de Arte do município, a entrevistada esclareceu que

os concursos municipais, independente da gestão, eles são para arte. O nome da disciplina é arte. Então, entra quem passar, pode entrar muita gente de visuais e 2% de música, por exemplo, eu penso que isso é uma falta de equilíbrio, de equiparar, para de modo que nós tenhamos as 4 dentro das nossas escolas. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

A situação sobre os concursos municipais e a distribuição das linguagens da arte nas escolas realmente refletem um desequilíbrio. A falta de uma equiparação mais justa entre dança, teatro, música e artes visuais nas contratações de professores é um ponto importante, porque, como mencionado pela entrevistada, a música, o teatro e a dança acabam tendo representação insuficiente comparadas às artes visuais, o que pode limitar a diversidade nas práticas pedagógicas e o acesso dos alunos a uma formação mais integrada nas artes, pois, conforme a entrevistada, o NACE não tem ingerência e nem é consultado para as aberturas de cargos ou número de vagas em concursos para professores de Arte do município.

A entrevistada declarou que uma maneira de a SEMEC resolver parcialmente esse problema é abrir processo seletivo para mestres e mestras,icineiros e icineiras que atendam com atividades extracurriculares as linguagens que faltam em determinada escola.

na questão do concurso, como eu te falei, os concursos que tiveram eram para arte. Então entrou quem passou na prova e ficou um pouco essa coisa desproporcional. Muita gente dos visuais, aí vem em segundo lugar, música, e depois o pessoal do teatro e dança, da faculdade mais recente. Mas a gente já faz isso com os mestres e mestras, icineiros. Vamos criar tal cargo, tal função. O que está precisando? Flauta, o que temos para trabalhar? Tem flauta, tem percussão. Dá pra fazer. Aí eu já entro e já falo: "Gente, qualquer professor da música pode dar aula de musicalização, de teoria, né? Dessas coisas também, coral geralmente". Mas aí a gente já tem 2 pessoas com projeto de coral, né? Eu acho que mais que trabalha praticamente é o coral. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

A falta de equilíbrio nos concursos acaba refletindo a hierarquização das linguagens

dentro da arte. O desafio é garantir que os professores de todas as linguagens artísticas tenham representatividade suficiente nas escolas. Embora a inclusão de mestres e oficinairos seja uma forma de contornar a falta de professores especializados em determinadas áreas, a estrutura do concurso e o processo de contratação ainda não garantem que todos os alunos tenham a experiência completa das quatro linguagens artísticas de forma equilibrada.

Conforme a entrevistada, as aulas de arte no município são de 2 (duas) horas-aula semanais e o professor de arte precisa ser lotado em mais de uma escola para conseguir uma carga horária razoável, além de as salas de aula serem preenchidas com 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) alunos por sala.

ele tem que pegar várias escolas para complementar essa carga horária, às vezes, uma distante das outras. Isso é um problema também, pra poder ter a carga horária. E, às vezes, não dá tempo nem de memorizar o nome de todas as crianças da turma, porque tem muitas. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Mesmo que a Diretriz Curricular da Semec e a formação do NACE instruem o professor a não atuar de maneira polivalente, a entrevistada apontou que não há como ter um controle real dessa ação, percebe que ainda há professores que adotam essa prática, mas nota uma mudança de atitude a partir da conscientização,

Eu não sei te dizer a proporção disso, eu não posso te dizer: "Ah, 50% é polivalente e 50% não é polivalente." Eu não sei te dizer. Até porque a gente não tem tempo de entrar na sala de aula com esse professor, de fazer um assessoramento mais perto, devido a tantas tarefas que nós temos no Nace. Mas é na fala, às vezes, o que o professor diz dentro de uma formação ou numa outra conversa no WhatsApp, quando ele pede o material ou faz algum relato, né? Aí a gente percebe. Mas eu acredito que não seja muitos. Eu acho que atualmente há uma maior conscientização do professor dizer a que veio, né? Que concurso ele fez, o que ele se formou, e trabalhar com aquilo. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Em relação à interferência da escola no planejamento e na prática do professor, quanto a poder atuar em sua área específica de formação, a entrevistada relatou que há incompreensões, mas não interferências.

eu vejo que há muitas incompreensões dentro da escola a respeito de algumas coisas. Por exemplo, avaliação do professor de arte, sabe? Ela é diferenciada. Aí, uma vez, um professor começou: "Por que como é que vocês avaliam os alunos de vocês? Por que a minha coordenadora está pedindo que eu faça assim, assado, por que quer que eu dê nota, quer, sabe, igual as outras disciplinas." E aí eu achei legal que no grupo, uma colega respondeu, uma outra profissional respondeu: "Olha, é processual, explica pra sua coordenadora isso, que é diferente." Então, há essas incompreensões, mas eu não te digo assim que seja ao ponto de... da pessoa estipular, pode acontecer equívocos, tipo: "Por exemplo, eu sou da música. Professora, venha aqui, faça um desenho ali." Sabe? Eu acho que pode acontecer isso, ou então alguém que trabalha com desenho:

"Professor, venha tocar aqui." Pra fazer um casamento didático, não sei também. E tem professor que toca, tem. Mas eu não vejo que a escola... Ela pressiona? Ela pressiona em algumas coisas, mas nisso aí eu acredito que não. Eu acredito que aí o professor e a professora estão um pouco tranquilos com seu planejamento. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Pode ocorrer um tipo de pressão para os professores, embora não seja algo tão frequente no contexto. Isso pode acontecer, por falta de clareza ou até de formação sobre a limitação de cada área. A gestão escolar, ao entender a complexidade e as especificidades do ensino das artes, pode ser mais flexível e colaborativa, criando um ambiente onde os professores e coordenadores estão mais alinhados quanto à forma como cada linguagem artística deve ser trabalhada.

Conforme a entrevistada, o NACE se disponibiliza a conversar com gestores para esclarecimentos, porém não há uma agenda de formação com gestores sobre as especificidades do ensino das artes em cada linguagem.

quando acontece de algum profissional ter problemas com a escola, um de nós vai. Primeiro, nós nos dividimos com os distritos. Por exemplo, eu sou responsável pelo DAGUA, pelas escolas do DAGUA. Outro é DAENT, outro é DAOUT. Os colegas se dividem, mas assim, eu sou do DAGUA, e uma professora de dança está tendo problema, então vou eu e uma de dança do NACE lá conversar com a gestão da escola. Olha, não é assim, a professora está aqui para fazer o trabalho dela. Então, a gente faz intervenção, sim. [Sic] (Representante do NACE, 2024)

Por fim, a entrevistada também compartilhou sua visão para o ensino da música nas escolas. Ela defende que os profissionais que ensinam música nas escolas devem ter domínio em suas áreas, enquanto compositores, músicos de rua ou mestres que compreendem profundamente sua arte. Ela sugere que o ensino de música deve ser ministrado por quem não apenas sabe a técnica, mas também sabe transmitir esse conhecimento de forma didática e engajada, inserindo suas práticas dentro do contexto escolar de maneira relevante e conectada com a cultura local.

Ela traz à tona também as dificuldades de implementar um ensino de música eficaz e de qualidade nas escolas, apontando a falta de continuidade nas políticas públicas educacionais e a instabilidade dos recursos humanos e materiais. Almeja uma abordagem mais autêntica e decolonial para o ensino da arte, valorizando os instrumentos tradicionais e a cultura local.

Dessa forma, a criação do NACE é uma resposta a uma série de influências e pressões sociais, políticas e culturais que visam moldar o discurso educacional no município de Belém (Mainardes, 2006). Nesse sentido, o NACE atua como um ponto de articulação entre as políticas públicas mais amplas, as discussões sobre a finalidade da educação e a formação dos professores de artes no cenário político e educacional de Belém.

5.3. CONTEXTO DA PRÁTICA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ARTE DA SEMEC EM BELÉM DO PARÁ, LICENCIADOS PLENOS EM MÚSICA OU LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE.

O contexto da prática educacional é onde as políticas públicas e os discursos políticos estão sujeitos a interpretações e reinterpretações constantes, gerando efeitos e consequências que podem, muitas vezes, representar transformações significativas na política original. Os textos das políticas educacionais são pluralmente lidos e interpretados pelos diversos atores envolvidos, e essa multiplicidade de leitores gera diferentes entendimentos e abordagens para a mesma política (Mainardes, 2006). Nesse contexto, captaram-se as concepções dos Professores de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Belém sobre o ensino de música nas escolas da rede.

5.3.1. Perfil dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC

Na análise do perfil docente, de acordo com a Tabela 1, a distribuição de gênero entre os professores participantes da pesquisa mostra uma leve predominância masculina, com 57,14% dos respondentes sendo homens e 42,86% sendo mulheres. Apesar dessa diferença, os números indicam uma presença relativamente equilibrada de homens e mulheres na docência musical dentro da rede municipal.

Em relação à faixa etária, a maioria dos professores está entre 31 e 50 anos, representando 76,20% da amostra. Dentro desse grupo, 38,10% possuem entre 31 e 40 anos, enquanto outros 38,10% têm entre 41 e 50 anos. Apenas 23,80% dos professores têm 51 anos ou mais. Um dado relevante é a ausência de professores com idade entre 21 e 30 anos, o que pode indicar uma baixa renovação de docentes no ensino de música na rede pública municipal.

A distribuição étnico-racial revela que 80,95% dos professores se identificam como pardos, enquanto 19,05% se autodeclaram brancos. Não há registros de professores que se identificam como pretos, amarelos ou indígenas. Esses números refletem, em parte, a demografia regional, mas também podem apontar para desafios na representatividade de determinados grupos raciais dentro do corpo docente.

Por fim, a análise do município de residência dos professores mostra que a maioria (61,90%) mora em Belém, enquanto 38,10% residem em Ananindeua. Isso sugere que, embora a capital concentre a maior parte dos docentes, uma parcela significativa deles se desloca de

municípios vizinhos para lecionar na rede municipal.

Tabela 1: Quantidade e Percentual referente ao Perfil dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Gênero	Masculino	12	57,14
	Feminino	9	42,86
Idade	21 a 30 anos	0	0,00
	31 a 40 anos	8	38,10
	41 a 50 anos	8	38,10
	51 anos ou mais	5	23,80
Etnia/ Raça	Pardo(a)	17	80,95
	Branco(a)	4	19,05
	Preto(a)	0	0,00
	Amarelo(a) (de origem oriental)	0	0,00
	Indígena ou de origem indígena	0	0,00
Município de Residência	Belém	13	61,90
	Ananindeua	8	38,10

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os dados indicam um corpo docente predominantemente masculino e pardo, formado por professores com idade entre 31 e 50 anos, e com um contingente significativo de profissionais que residem fora de Belém. A ausência de professores mais jovens pode ser um indicativo da falta de renovação no quadro docente, o que pode impactar a continuidade e inovação no ensino de música na rede pública municipal.

5.3.2. Formação Acadêmica e Profissional

A análise da formação acadêmica e profissional dos professores de música da rede municipal de Belém revela um perfil marcado por sólida formação em artes e experiências variadas no ensino (Tabela 2).

Em relação à graduação, a maioria dos docentes (61,90%) possui diploma em Educação Artística com habilitação em Música, enquanto 38,10% cursaram Licenciatura Plena em Música. Isso indica que a formação dos professores está fortemente voltada para uma abordagem multidisciplinar das artes, mas ainda com um foco específico na música.

No que se refere à pós-graduação, observa-se um alto índice de especialização acadêmica. Cerca de 38,10% dos professores concluíram um mestrado, enquanto 14,29% ainda estão cursando esse nível acadêmico. Além disso, 28,57% dos professores já possuem

especialização concluída, e 4,76% estão em andamento. Em um nível mais avançado, 9,52% dos professores possuem doutorado concluído, e 4,76% estão com doutorado em andamento. Esses dados evidenciam um corpo docente altamente qualificado, com um número significativo de professores investindo em formação continuada.

O tempo de atuação docente na SEMEC demonstra uma concentração de professores com experiência intermediária. A maior parte dos docentes (38,10%) possui de 11 a 15 anos de atuação, seguidos por 33,33% que possuem de 6 a 10 anos. Um grupo menor, representando 14,29% dos professores, possui de 21 a 25 anos de experiência, enquanto apenas 4,76% lecionam há 26 anos ou mais. No outro extremo, 9,52% dos professores possuem 5 anos ou menos de atuação, e nenhum professor relatou ter de 16 a 20 anos de experiência (Tabela 2).

Tabela 2: Quantidade e Percentual referente a Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Curso de Graduação	Educação Artística com habilitação em música	13	61,90
	Licenciatura Plena em Música	8	38,10
Pós-Graduação	Especialização em andamento	1	4,76
	Especialização concluída	6	28,57
	Mestrado em andamento	3	14,29
	Mestrado concluído	8	38,10
	Doutorado em andamento	1	4,76
	Doutorado concluído	2	9,52
Tempo de atuação docente na SEMEC - Belém	0 a 05 anos	2	9,52
	06 a 10 anos	7	33,33
	11 a 15 anos	8	38,10
	16 a 20 anos	0	0,00
	21 a 25 anos	3	14,29
	26 anos ou mais	1	4,76

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Esses dados sugerem que a maioria dos professores de música na rede municipal de Belém tem uma trajetória consolidada no ensino, com poucos profissionais iniciantes. Além disso, o alto nível de qualificação acadêmica pode ser um indicativo do compromisso dos docentes com a profissionalização do ensino de música na rede pública. Contudo, a ausência de professores com 16 a 20 anos de experiência pode apontar para uma possível lacuna geracional, que merece atenção no planejamento educacional e na valorização da carreira docente.

5.3.3. Estrutura de Trabalho e Ambiente Escolar

A estrutura de trabalho dos professores de música na rede municipal de Belém evidencia uma realidade marcada por múltiplas atribuições e a necessidade de atuação em diferentes contextos escolares.

Em relação ao número de escolas em que os professores lecionam, a maioria (57,14%) trabalha em apenas uma escola da SEMEC, o que pode proporcionar maior estabilidade e aprofundamento no trabalho pedagógico. No entanto, uma parcela significativa (28,57%) atua em duas escolas, enquanto 14,29% dos docentes estão distribuídos em três escolas (Tabela 3). Esse dado sugere que uma parte considerável dos professores precisa se deslocar entre diferentes unidades, o que pode impactar a organização das aulas, a adaptação às rotinas escolares, a qualidade do ensino oferecido e qualidade de vida do docente.

A distribuição das turmas entre os diferentes ciclos do ensino fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) mostra que os professores atendem a uma diversidade de níveis escolares. O Ciclo II (4º e 5º anos) concentra a maior parte das turmas (25,85%), seguido pelo Ciclo I (1º, 2º e 3º anos) com 24,14%. Os Ciclos III (6º e 7º anos) e IV (8º e 9º anos) têm uma distribuição equilibrada, representando 18,97% cada. Já a modalidade EJAI é atendida por 12,07% dos professores, indicando que a música também está presente na educação de jovens e adultos.

A média de turmas atendidas por professor é de 2,76 o que sugere uma carga de trabalho diversificada (Tabela 3). Esse número indica que, em média, os docentes atuam em pelo menos dois ciclos diferentes, exigindo uma adaptação constante das abordagens pedagógicas para atender a diferentes faixas etárias e necessidades educacionais.

Tabela 3: Quantidade e Percentual referente a Estrutura de Trabalho e Ambiente Escolar dos Docentes de Arte/Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Em quantas escolas da SEMEC você trabalha?	1 escola	12	57,14
	2 escolas	6	28,57
	3 escolas	3	14,29
Turmas de atuação	Ciclo I (1º, 2º e 3º anos do E.F.)	14	24,14
	Ciclo II (4º e 5º anos do E.F.)	15	25,85
	Ciclo III (6º e 7º anos do E.F.)	11	18,97
	Ciclo IV (8º e 9º anos do E.F.)	11	18,97
	EJAI	7	12,07
Média de respostas por professor		2,76	

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os dados evidenciam uma estrutura de trabalho que combina certa estabilidade para a

maioria dos professores, mas também desafios para aqueles que precisam atuar em mais de uma escola. A diversidade de turmas atendidas reforça a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis para garantir um ensino de música eficaz em diferentes contextos escolares.

5.3.4. Uso de Legislações e Planejamento Curricular

A análise do uso de legislações curriculares e do planejamento pedagógico dos professores de música na rede municipal de Belém revela uma forte influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a prática docente, ainda que com diferentes níveis de aplicação.

No que se refere às legislações curriculares utilizadas no planejamento pedagógico, a BNCC é a mais citada, sendo utilizada por 55,88% dos professores. Esse resultado reforça o impacto desse documento normativo na estruturação do ensino da arte, especialmente na linguagem musical. Em segundo lugar, aparecem as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém, com 41,18% de adesão, indicando que muitos docentes também seguem normativas locais para organizar seu planejamento. (Tabela 4).

De acordo com a Tabela 4, a média de respostas por professor é de 1,62 o que sugere que alguns docentes utilizam mais de uma legislação para guiar seu planejamento pedagógico, combinando diretrizes nacionais e municipais.

Em relação à interferência da BNCC sobre a prática curricular, 47,62% dos professores afirmam utilizá-la parcialmente, o que pode indicar uma adaptação seletiva de seus conteúdos à realidade escolar. Outros 28,57% dos docentes utilizam os campos de experiência, objetos de conhecimento e habilidades propostos pela BNCC, demonstrando uma adesão mais aprofundada ao documento. Por fim, 23,81% dos professores afirmam utilizar a BNCC apenas como parâmetro, sugerindo que para esse grupo a base curricular serve mais como uma referência do que como um guia rígido para o planejamento das aulas.

Tabela 4: Quantidade e Percentual referente ao Uso de Legislações e Planejamento Curricular por Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Legislações curriculares utilizadas em seu planejamento pedagógico	BNCC	19	55,88
	Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém	14	41,18
	Média de respostas por professor	1,62	
Qual a interferência da BNCC sobre a sua prática curricular e de que modo isto afeta a sua prática de ensino do componente curricular arte na educação básica pública do município de Belém?	Utiliza parcialmente	10	47,62
	Utiliza os campos de experiência, objetos de conhecimento e habilidades	6	28,57
	Utiliza como parâmetro	5	23,81

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Esses dados evidenciam que, apesar de ser amplamente utilizada, a BNCC não é aplicada de maneira uniforme entre os professores de música da rede municipal de Belém. O fato de uma parcela significativa dos docentes utilizá-la apenas parcialmente ou como parâmetro sugere desafios na sua implementação, sejam estes por limitações estruturais, falta de materiais didáticos alinhados ou dificuldades na adaptação dos conteúdos à realidade das escolas.

5.3.5. Satisfação com o Ambiente Escolar na chegada à escola

Com os resultados da Tabela 5, a satisfação dos professores de música da rede municipal de Belém em relação à receptividade ao chegarem às escolas varia de acordo com os diferentes grupos com os quais interagem: direção/ coordenação, comunidade escolar/ pais/ responsáveis e estudantes. Os dados indicam uma recepção majoritariamente positiva, mas com variações entre os segmentos analisados.

A relação com a direção e a coordenação escolar apresenta a maior diversidade de opiniões entre os professores de música. A maioria dos docentes relatou uma recepção satisfatória (28,57%) ou muito satisfatória (42,86%), totalizando 71,43% de respostas positivas. Entretanto, 19,05% dos professores de música se mantiveram neutros, enquanto uma pequena parcela demonstrou insatisfação: 4,76% muito insatisfeitos e 4,76% insatisfeitos. Isso sugere que, embora a maioria dos professores de música se sinta bem recebido, ainda há casos de

resistência ou dificuldades de integração com a gestão escolar.

No que diz respeito à aceitação por parte da comunidade escolar, composta por pais e responsáveis, a receptividade é bastante equilibrada: 7 docentes relataram estarem neutros (33,33%), enquanto que 7 demonstraram satisfação (33,33%) e 7 muita satisfação (33,33%) com o acolhimento recebido, e não houve registros de insatisfação entre os professores. Esses números indicam que, de maneira geral, os pais e responsáveis não apresentam resistência significativa ao trabalho do professor de música, embora um terço dos docentes tenha relatado uma recepção neutra, o que pode indicar um distanciamento inicial entre a comunidade e o profissional.

A aceitação por parte dos estudantes é a mais positiva entre os grupos analisados. Nenhum professor relatou insatisfação, e 57,15% afirmaram estar satisfeitos, enquanto 9,52% declararam estar muito satisfeitos. Apenas 33,33% se mantiveram neutros, possivelmente indicando que alguns alunos podem não demonstrar uma reação imediata à chegada do professor de música, mas também não oferecem resistência.

Tabela 5: Quantidade e Percentual referente a Satisfação com o Ambiente Escolar na Chegada à Escola dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Direção/ Coordenação	Muito Insatisfeito	1	4,76
	Insatisfeito	1	4,76
	Neutro	4	19,05
	Satisfeito	6	28,57
	Muito Satisfeito	9	42,86
Comunidade Escolar/ Pais/ Responsáveis	Muito Insatisfeito	0	0,00
	Insatisfeito	0	0,00
	Neutro	7	33,33
	Satisfeito	7	33,33
	Muito Satisfeito	7	33,33
Estudantes	Muito Insatisfeito	0	0,00
	Insatisfeito	0	0,00
	Neutro	7	33,33
	Satisfeito	12	57,15
	Muito Satisfeito	2	9,52

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os dados demonstram que os professores de música da rede municipal de Belém são, em sua maioria, bem recebidos pela gestão, comunidade e estudantes. A maior resistência parece estar na relação com a direção e coordenação escolar, pois ainda existem casos de insatisfação. Já a recepção por parte da comunidade escolar e dos estudantes é amplamente

positiva, sem registros de rejeição ao professor. Esse cenário indica um ambiente favorável ao ensino da música, embora seja necessário trabalhar estratégias para fortalecer o apoio institucional por parte da gestão escolar.

5.3.6. Satisfação com o Ambiente Escolar na atualidade na escola

A satisfação dos professores de música em relação à receptividade atual na escola apresenta uma melhora geral em comparação à recepção inicial, principalmente no que diz respeito à relação com a direção/ coordenação e a comunidade escolar (Tabela 6). No entanto, ainda existem desafios a serem superados.

A aceitação por parte da gestão escolar mostra uma evolução positiva. Nenhum professor relatou estar muito insatisfeito, e apenas 4,76% se declararam insatisfeitos. A parcela de professores que se mantiveram neutros aumentou para 23,81%, sugerindo que, para esse grupo, a relação com a gestão não é necessariamente ruim, mas também não demonstra apoio significativo.

Em contrapartida, 52,38% dos docentes se sentem muito satisfeitos com a recepção da direção e da coordenação, um aumento considerável em relação à recepção inicial. Outros 19,05% afirmaram estar satisfeitos, totalizando 71,43% de avaliações positivas. Esse resultado indica que, ao longo do tempo, a gestão escolar passou a reconhecer melhor o papel do professor de música, proporcionando um ambiente mais favorável ao ensino.

A aceitação dos professores pela comunidade escolar também demonstra uma tendência de melhora, embora ainda haja algumas resistências. Diferente da fase inicial, 9,52% dos professores relataram insatisfação, sugerindo que alguns pais ou responsáveis podem ter questionamentos sobre a disciplina ou sua importância na grade curricular.

Entretanto, a maioria dos professores de música relata uma boa recepção, com 28,57% satisfeitos e 42,86% muito satisfeitos, totalizando 71,43% de avaliações positivas. Além disso, 19,05% dos professores se mantêm neutros, indicando que, para esse grupo, a relação com a comunidade ainda pode ser distante ou indiferente.

A recepção dos professores de música por parte dos alunos segue majoritariamente positiva, embora tenha surgido um caso de insatisfação (4,76%) que não estava presente na fase inicial. No entanto, o número de professores que relataram estar muito satisfeitos (28,57%) e satisfeitos (33,33%) se manteve estável, somando 61,90% de avaliações positivas. O percentual de professores que relataram uma relação neutra (33,33%) também permaneceu o mesmo.

Essa constância nos dados indica que, embora a aceitação dos professores de música pelos alunos seja boa, ainda há desafios na consolidação do ensino de música como parte

essencial da educação básica. A presença de um caso de insatisfação pode estar relacionada a dificuldades específicas de adaptação, metodologias de ensino ou falta de interesse por parte de alguns alunos.

Tabela 6: Quantidade e Percentual referente a Satisfação com o Ambiente Escolar na Atualidade na Escola dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Direção/ Coordenação	Muito Insatisfeito	0	0,00
	Insatisfeito	1	4,76
	Neutro	5	23,81
	Satisfeito	4	19,05
	Muito Satisfeito	11	52,38
Comunidade Escolar/ Pais/ Responsáveis	Muito Insatisfeito	0	0,00
	Insatisfeito	2	9,52
	Neutro	4	19,05
	Satisfeito	6	28,57
	Muito Satisfeito	9	42,86
Estudantes	Muito Insatisfeito	1	4,77
	Insatisfeito	0	0,00
	Neutro	7	33,33
	Satisfeito	7	33,33
	Muito Satisfeito	6	28,57

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os dados demonstram que a percepção da gestão escolar sobre o professor de música melhorou significativamente ao longo do tempo, o que pode indicar maior valorização da disciplina no ambiente escolar. A aceitação por parte da comunidade escolar também apresenta avanços, apesar de ainda haver um pequeno grupo de pais e responsáveis que não demonstram total engajamento com a disciplina. Já a recepção por parte dos alunos se manteve majoritariamente positiva, mas com a inclusão de um caso de insatisfação.

Esses resultados sugerem que, embora o reconhecimento do ensino de música na rede municipal de Belém esteja avançando, ainda há desafios na consolidação do papel do professor de arte com formação em música, especialmente na relação com alguns segmentos da comunidade escolar e no envolvimento dos estudantes.

5.3.7. Formação Docente e Exigências no Componente Curricular Arte

A análise sobre a formação docente e as exigências escolares revela uma divisão significativa entre os professores de música quanto ao cumprimento dos requisitos formais para atuar na rede municipal de ensino (Tabela 7).

A maior parte dos respondentes (47,62%) afirmou que sua formação atende plenamente às exigências para atuar como professor de música no componente curricular Arte. Esse percentual indica que quase metade dos docentes possui a formação exigida para a função, o que pode refletir na qualidade do ensino e no alinhamento curricular com as diretrizes educacionais.

Paralelamente, 42,86% dos professores declararam que sua formação não atende às exigências escolares para atuação como professor de música no componente curricular Arte. Esse número sugere que uma parcela considerável dos docentes acha que sua formação específica não alcança os desafios do componente curricular Arte. O que pode gerar desafios na aplicação dos conteúdos curriculares e na abordagem pedagógica da disciplina.

Tabela 7: Quantidade e Percentual referente à Formação Docente e Exigências Escolares para os Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
A Formação Docente atendeu as exigências para atuar como professor de música no ensino básico	Sim	10	47,62
	Não	9	42,86
	Outros	2	9,52

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os dados demonstram que, apesar de uma parte significativa dos professores achar que a licenciatura específica atende plenamente às exigências do ensino básico, quase metade revela que a licenciatura não o capacitou para os desafios da educação musical em ambientes do ensino básico. Essa situação pode refletir desafios estruturais para licenciatura bem como a exigência de políticas públicas voltadas para o ensino de música nas escolas, a capacitação docente e a valorização da formação continuada. A presença de docentes na categoria “Outros” também sugere a necessidade de um melhor entendimento sobre contratação e a atuação desses profissionais na rede municipal.

5.3.8. Prática do Ensino de Música nas Escolas

A análise da prática do ensino de música nas escolas públicas do município de Belém revela diferentes interpretações e abordagens na aplicação das linguagens artísticas no componente curricular Arte, além de distintas formas de institucionalização do ensino de música pela gestão escolar (Tabela 8).

Os professores têm percepções variadas sobre como as linguagens artísticas são inseridas no currículo. As duas interpretações mais comuns são “como diálogo” (33,33%) e “como polivalência” (33,33%), indicando que parte dos docentes vê a música como uma linguagem integrada às demais formas de arte, enquanto outra parcela enxerga a necessidade

de uma abordagem polivalente, onde um único professor ensina todas as linguagens artísticas.

Além disso, 23,81% dos professores interpretam o ensino de música como interdisciplinaridade, sugerindo que alguns docentes integram a música com outras disciplinas de maneira transversal. Já 9,52% se encaixam na categoria “Outros”, podendo representar abordagens híbridas ou metodologias alternativas.

Tabela 8: Quantidade e Percentual referente à Prática do Ensino de Música nas Escolas dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Como você interpreta a prática das linguagens artísticas no componente curricular Arte na educação básica pública do município de Belém?	Interpreto como diálogo	7	33,33
	Interpreto como polivalência	7	33,33
	Interpreto como interdisciplinaridade	5	23,81
	Outros	2	9,53
Na sua experiência prática, de que modo você aplica a linguagem música nas escolas públicas do município de Belém?	Ensino todas as linguagens artísticas utilizando a música como base	6	28,57
	Ensino todas as linguagens artísticas dividindo-as como conteúdo no decorrer do ano	6	28,57
	Ensino todas as linguagens artísticas (música, artes visuais, dança e teatro) sem divisão	3	14,29
	Ensino somente a linguagem música	2	9,52
	Outros	4	19,05
De que modo a direção/coordenação da escola em que você trabalha no município de Belém institui o ensino de música?	Com conteúdo específico de música no componente curricular Arte	10	47,62
	Por meio de oficinas	3	14,29
	Por meio de datas comemorativas	2	9,52
	Outros	6	28,57

Fonte: Elaboração da autora, 2024

A forma como os professores aplicam a linguagem musical nas escolas também apresenta grande diversidade. Dois grupos principais, ambos com 28,57%, adotam abordagens distintas: alguns utilizam a música como base para todas as linguagens artísticas, enquanto outros dividem as linguagens ao longo do ano letivo como conteúdos separados.

Uma parcela menor (14,29%) ensina todas as linguagens artísticas sem fazer divisões formais, promovendo uma abordagem integrada entre música, artes visuais, dança e teatro. Por sua vez, 9,52% dos professores afirmaram ensinar exclusivamente música, o que indica que,

para esse grupo, a disciplina é tratada como conteúdo específico de acordo com a formação do docente. Já 19,05% mencionaram outras formas de ensino das artes, possivelmente combinando diferentes métodos ou adaptando-se às necessidades da escola e dos alunos.

A maneira como a gestão escolar estabelece o ensino de música dentro do componente curricular Arte também apresenta variações. O modelo mais adotado (47,62%) é a inclusão da música como um conteúdo específico dentro do componente curricular arte. Entretanto, 14,29% relataram que o ensino ocorre por meio de oficinas, sugerindo que, para algumas escolas, a música é tratada como uma atividade extracurricular. Outros 9,52% dos professores afirmaram que a música é trabalhada apenas em datas comemorativas, o que pode indicar uma abordagem supérflua, limitada e pontual. Já 28,57% citaram outras formas de institucionalização, o que pode abranger abordagens informais, projetos específicos ou adaptações de acordo com a realidade da escola.

Os dados indicam que a prática do ensino de música nas escolas públicas de Belém não é homogênea, apresentando diferentes interpretações e formas de aplicação. Enquanto alguns professores trabalham a música de maneira integrada às demais linguagens artísticas, outros seguem abordagens mais segmentadas.

Além disso, a forma como a gestão escolar institui o ensino de música também varia, com algumas escolas tratando a disciplina como um conteúdo curricular estruturado, enquanto outras a inserem apenas em momentos pontuais, como oficinas ou eventos comemorativos. Esse cenário evidencia a necessidade de uma padronização e fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação musical, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de música consistente e bem estruturado.

5.3.9. Dificuldades no Ensino de Música

A análise das dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de música nas escolas públicas de Belém revela desafios estruturais, administrativos e de reconhecimento dentro do ambiente escolar.

A falta de recursos didáticos específicos para o ensino de música, como instrumentos e equipamentos de som, é a maior dificuldade mencionada, sendo citada por 33,93% dos professores (Tabela 9). Esse dado indica que a ausência de materiais adequados impacta diretamente na prática pedagógica, dificultando o desenvolvimento de aulas dinâmicas e a aplicação de metodologias mais práticas e interativas.

A infraestrutura inadequada aparece como a segunda maior dificuldade, mencionada por 32,14% dos docentes. Isso pode incluir salas sem tratamento acústico, falta de espaços

adequados para ensaios e apresentações, e até mesmo a inexistência de ambientes específicos para as aulas de música. Essa limitação compromete a qualidade do ensino e pode gerar frustrações tanto para os professores quanto para os alunos.

A incompreensão ou desconhecimento da legislação que trata sobre o ensino de música por parte da direção escolar também é um problema relevante, citado por 17,86% dos professores. Esse dado sugere que muitas escolas podem não reconhecer plenamente a obrigatoriedade do ensino de música ou não sabem como implementá-lo de maneira eficaz dentro do currículo de Artes.

Além disso, 10,71% dos professores apontaram as muitas obrigações burocráticas como um obstáculo, o que pode indicar que a carga administrativa imposta aos docentes interfere no tempo disponível para planejamento e execução das aulas.

Por fim, 5,36% mencionaram outras dificuldades, o que pode incluir problemas específicos da realidade de cada escola, como resistência da comunidade escolar, desinteresse dos alunos ou falta de apoio pedagógico.

A média de respostas por professor é de 2,67, o que indica que muitos docentes enfrentam mais de uma dificuldade simultaneamente. Esse dado reforça que os desafios no ensino de música não são pontuais, mas sim interligados, impactando diversos aspectos da prática pedagógica e exigindo soluções estruturais e administrativas para melhorar a qualidade do ensino musical na rede municipal.

Tabela 9: Quantidade e Percentual referente às Dificuldades no Ensino de Música dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Que tipos de dificuldades você enfrenta ou enfrentou no ensino de música na escola?	Falta de recursos didáticos específicos da área da música (instrumentos, equipamentos de som, etc)	19	33,93
	Infraestrutura inadequada	18	32,14
	Incompreensão ou desconhecimento da legislação que trata sobre o ensino de música na escola por parte da direção	10	17,86
	Muitas obrigações burocráticas	6	10,71
	Outros	3	5,36
	Média de respostas por professor		2,67

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os dados evidenciam que o ensino de música na rede pública de Belém enfrenta grandes

desafios estruturais e administrativos. A falta de instrumentos e equipamentos, aliada à infraestrutura inadequada, são os principais problemas enfrentados pelos professores, comprometendo a efetividade das aulas. Além disso, a falta de compreensão da legislação por parte da gestão escolar e o excesso de burocracia também dificultam a implementação de um ensino musical de qualidade.

Para superar essas barreiras, seria essencial que as políticas públicas educacionais voltadas à educação musical garantissem melhores condições de infraestrutura, ampliação dos recursos pedagógicos e capacitação da equipe gestora para fortalecer o ensino da música nas escolas municipais de Belém do Pará.

5.3.10. Materiais Didáticos e Recursos Disponíveis

A análise sobre os materiais didáticos e recursos disponíveis para o ensino de música na rede municipal de Belém revela uma realidade de autonomia parcial dos professores, mas também um cenário de pouca padronização e suporte institucional (Tabela 10).

A alternativa mais comum, mencionada por 36,11% dos professores, é a possibilidade de produzir sua própria apostila ou material didático. Esse dado sugere que muitos docentes recorrem à criação de seus próprios recursos pedagógicos para suprir lacunas na oferta de materiais institucionais. Essa autonomia pode ser positiva, pois permite maior adaptação às necessidades dos alunos, mas também pode indicar uma carência de materiais oficiais adequados, sobrecarregando os professores com a necessidade de desenvolver conteúdos próprios.

Um número significativo de professores (22,22%) afirmou que não há instruções específicas sobre a utilização de materiais didáticos. Isso reforça a ideia de que não existe um direcionamento unificado por parte da Secretaria Municipal de Educação, deixando os docentes sem um guia estruturado para trabalhar o ensino da música dentro do currículo de Artes.

A obrigatoriedade de seguir o livro didático foi mencionada por 19,44% dos professores, indicando que algumas escolas adotam materiais oficiais, mas possivelmente sem uma abordagem específica para a música. Isso pode representar uma limitação para os professores que desejam diversificar suas estratégias pedagógicas, especialmente considerando que o ensino musical requer um caráter mais prático e interativo.

Apenas 16,67% dos docentes relataram que a prefeitura oferece livros, apostilas e materiais de planejamento para serem utilizados nas aulas. Esse percentual relativamente baixo sugere que o fornecimento de materiais didáticos estruturados não é uma política amplamente implementada ou acessível a todos os professores.

Por fim, 5,56% dos professores mencionaram outras formas de obtenção de materiais, o que pode incluir projetos específicos, parcerias externas ou recursos alternativos como plataformas digitais e materiais impressos obtidos de forma independente.

A média de respostas por professor é de 1,71, o que indica que a maioria dos docentes tem acesso ou utiliza apenas uma ou duas formas de material didático em suas aulas. Esse dado reforça a ideia de que o ensino de música na rede municipal ainda carece de um suporte institucional mais estruturado, deixando muitos professores responsáveis por suprir essa lacuna com recursos próprios ou estratégias individuais.

Tabela 10: Quantidade e Percentual referente a Materiais Didáticos e Recursos Disponíveis dos Docentes de Arte/ Música da SEMEC de Belém, em 2024.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual (%)
Quais as instruções para escolha e utilização dos materiais didáticos fornecidos pela prefeitura no ensino de artes/ música?	Posso produzir minha própria apostila ou material	13	36,11
	Não há instruções específicas sobre isso	8	22,22
	Somos instruídos a seguir o livro didático	7	19,44
	São oferecidos livros, apostilas e materiais de planejamento da prefeitura para utilização nas aulas	6	16,67
	Outros	2	5,56
	Média de respostas por professor		1,71

Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os dados indicam que não há uma padronização no fornecimento de materiais didáticos para o ensino de música na rede municipal de Belém. A maioria dos professores precisa produzir seus próprios materiais ou lidar com a falta de diretrizes claras sobre quais recursos utilizar. O livro didático aparece como uma opção para parte dos docentes, mas seu uso pode não atender plenamente às necessidades do ensino musical, que requer recursos mais práticos.

Para melhorar essa situação, seria fundamental que a rede municipal oferecesse mais suporte na disponibilização de materiais específicos para a música, além de orientações mais claras sobre a utilização de recursos pedagógicos. Isso ajudaria a reduzir a sobrecarga dos professores e garantiria maior qualidade e uniformidade no ensino da música nas escolas públicas de Belém.

adequadas, instrumentos e equipamentos e; g) “melhorar”, “precisa”, “qualidade” e “desenvolvimento” sugerem demanda por aprimoramento no ensino de música, tanto em termos de estrutura quanto de metodologias.

A nuvem de palavras revela que os professores discutem majoritariamente a importância do ensino de música, os desafios enfrentados nas escolas, a formação docente e a necessidade de melhorias na infraestrutura e metodologias pedagógicas. A forte presença de termos relacionados à aprendizagem dos alunos, estrutura educacional e qualidade do ensino reforça que o ensino de música ainda enfrenta desafios na rede municipal de Belém e que há uma busca por soluções de maior valorização.

5.4. CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS: AS VOZES EM PAUTA NA INSERÇÃO DA MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM BELÉM DO PARÁ, A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS MÚLTIPLAS VOZES, AGENTES DO ENSINO DE MÚSICA.

O contexto dos resultados ou efeitos das políticas públicas preocupa-se profundamente com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, enfatizando a necessidade de analisar não apenas os resultados imediatos das políticas, mas também seus efeitos no longo prazo. Ao invés de focar apenas em resultados concretos, que podem ser vistos como eventos isolados ou mensuráveis, a análise de políticas deve considerar suas interações com as desigualdades existentes e seus impactos sociais mais amplos (Mainardes, 2006).

Esse conceito se aplica diretamente na análise que se categorizou na implementação da música nas escolas públicas de Belém, cuja política educacional não pode ser analisada apenas pela mudança nos currículos ou práticas docentes, mas também pelo impacto que essas mudanças terão na distribuição de oportunidades educativas e na redução de desigualdades sociais.

Outras duas categorias foram a formação inicial e a formação continuada de professores para ministrar música nas escolas públicas de Belém que não se restringem a um processo técnico de capacitação, no entanto devem ser entendidas como um processo de transformação social e educativa, que, ao ser implementado adequadamente, pode ter um impacto transformador na realidade social dos alunos, garantindo-lhes não apenas o acesso ao conteúdo musical, mas também ao desenvolvimento de habilidades culturais a fim de ampliar suas oportunidades no futuro.

Entretanto, a qualificação docente, embora essencial, não é suficiente por si só para garantir mudanças profundas. É necessário que a prática docente, as metodologias adotadas e os currículos para o ensino de música sejam pensados e estruturados de maneira a superar as desigualdades regionais e sociais, outro ponto de categoria analisado.

Por fim, as políticas públicas educacionais em Belém foram analisadas à luz dos efeitos que essas políticas têm sobre as comunidades locais, e também sobre como corrigir distorções sociais e promover a justiça social. As políticas educacionais não devem ser apenas uma resposta à necessidade de universalizar a educação, mas também devem atuar como instrumentos de transformação social, garantindo que os alunos, independentemente de sua origem ou localização, tenham as mesmas oportunidades de acessar e se beneficiar da educação musical.

5.4.1. A implementação da música nas escolas públicas do município de Belém

As múltiplas vozes que ecoam nesta pesquisa apontam resultados sobre a implementação do ensino de música nas escolas do município de Belém, destacando pontos essenciais quanto às dificuldades estruturais e administrativas, ao baixo quantitativo de professores formados em música na RME de Belém, à necessidade de políticas públicas educacionais mais robustas para enfrentar os desafios postos, que impedem a plena inserção da música nas escolas do município.

Um desafio identificado é a falta de infraestrutura nas escolas. A ausência de salas de música adequadas, com equipamentos musicais e isolamento acústico, são fatores que comprometem a eficácia do ensino de música. Essas deficiências estruturais não são exclusivas de Belém, mas refletem um problema nacional, pois muitas escolas públicas não foram projetadas para atender às necessidades das linguagens artísticas.

Um dos caminhos encontrados pela RME de Belém foi a criação de uma escola especializada, a Escola Municipal de Arte de Belém (EMAB), que busca expandir o ensino artístico e garantir acesso a atividades culturais para crianças oferecendo, dentre outras, aulas de música para os alunos da rede.

Outro grande desafio pontuado foi a falta de equilíbrio entre as linguagens artísticas nas escolas de Belém, como música, teatro e dança, frequentemente relegadas a segundo plano, em comparação com as artes visuais. Isso ocorre porque o número de professores de música ainda é insuficiente para garantir uma oferta equilibrada de todas as linguagens artísticas. Esse desequilíbrio estrutural reflete uma hierarquização das linguagens artísticas, na qual a música muitas vezes é negligenciada, prejudicando a formação integral dos estudantes. A necessidade

de concursos levando em consideração a formação específica dos professores poderia trazer um equilíbrio na presença das linguagens artísticas, bem como da música na escola.

O NACE, que coordena ações, oficinas e formações permanentes, surge como uma resposta a uma lacuna estrutural, promovendo projetos especiais de música nos contraturnos das escolas e garantindo carga horária adicional para os professores. A criação de projetos extracurriculares, como canto coral e flauta doce, pode diminuir a dificuldade da falta de professores especializados. Além disso, o processo seletivo para mestres e oficinairos contribui para amenizar a falta de professores e abre possibilidades de oferta para oficinas de música em contraturno.

A gestão educacional de Belém tem se esforçado para adaptar as Diretrizes Curriculares municipais à realidade local, considerando os desafios estruturais e a falta de profissionais qualificados. A implementação de projetos de música nos contraturnos e a criação de oficinas por mestres e mestras da cultura popular são tentativas de garantir o acesso à música, apesar das limitações. No entanto, essas iniciativas ainda são insuficientes para suprir a demanda da inserção da música em todas as escolas da rede e de efetiva ação específica para cumprimento e implementação da Lei nº11.769/2008 e Resolução CNE/CEB n.º 02/2016.

A situação descrita nas publicações acadêmicas registradas na revisão da literatura coaduna-se com os resultados no campo pesquisado, o que pode ser um reflexo do contexto mais amplo de falta de clareza e aplicação inconsistente da legislação em diversas regiões do Brasil. O cumprimento das leis de obrigatoriedade do ensino de música tem sido prejudicado pela falta de investimentos em infraestrutura, pela escassez de concursos para professores na linguagem específica e pela falta de alinhamento entre as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas nas escolas.

A lei de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, apesar de instituída, ainda encontra uma dificuldade generalizada de aplicação. Como afirmado pelos autores encontrados na revisão da literatura, a legislação não é cumprida de forma eficaz, e a ausência de uma política pública consistente gera um cenário de desigualdade no acesso à educação musical.

5.4.2. A formação inicial de professores para ministrar música nas escolas públicas do município de Belém

Os resultados também trazem à tona o eco das múltiplas vozes sobre a formação inicial dos professores de música para ministrar aulas de música nas escolas públicas da RME de

Belém. Apontam dissonância entre as concepções formativas da música e as práticas reais nas escolas.

Os resultados revelam que, apesar de muitos cursos de licenciatura se proporem a formar educadores musicais preparados para atuar nas escolas, muitos professores relatam que a formação não os preparou adequadamente para os desafios práticos da educação básica. Isso pode ser atribuído a várias questões, como dificuldades estruturais nas escolas, falta de recursos pedagógicos adequados, ou até interpretações equivocadas da legislação.

Além disso, os resultados acentuam que muitos professores da RME de Belém, mesmo sem a cobrança na legislação adotada nas diretrizes, assumem uma atuação em um modelo polivalente o que acaba comprometendo a qualidade do ensino, pois o professor precisa dividir seu tempo e conhecimento entre diversas linguagens artísticas (música, dança, teatro, artes visuais), sem poder se aprofundar adequadamente em nenhuma delas.

A formação dos professores de música começa na graduação, com cursos de licenciatura plena, que têm como objetivo qualificar os futuros educadores para atuarem conforme as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A literatura revisada menciona que, apesar de existirem cursos de licenciatura específicos para a formação de professores de música, ainda persiste a falta de consenso sobre a nomenclatura desses cursos e a lacuna entre teoria e prática, o que pode comprometer a efetividade do ensino nas escolas.

Souza (2015) e outros autores como Souza, Pedro, Lorenzetti, León e Marques (2017) destacam que a falta de conexão entre a teoria do curso e a prática docente é um problema crítico. Isso significa que muitos licenciandos, ao ingressarem na prática pedagógica nas escolas, não estão devidamente preparados para lidar com os desafios reais da educação básica, tais quais a diversidade cultural das escolas, as diferenças sociais e as condições estruturais muitas vezes precárias das instituições.

Esse fenômeno é uma barreira significativa para o ensino de música, pois a formação teórica pode ser insuficiente se não estiver ancorada nas necessidades e realidades das escolas. A formação inicial em licenciaturas específicas é fundamental e a prática pedagógica sólida durante a graduação faz com que os professores consigam resolver adequadamente os problemas práticos do dia a dia escolar, desde questões de infraestrutura até os desafios sociais e culturais que os alunos enfrentam.

Mesmo assim, a formação inicial não é suficiente para garantir um ensino de qualidade nas escolas públicas. A formação continuada em pós-graduações é um elemento crucial para que os professores possam se adaptar às novas demandas pedagógicas, sociais e culturais. Este dado foi destacado nos resultados em que muitos professores da RME de Belém têm se dedicado

em formação continuada em nível de especialização, mestrado e doutorado.

5.4.3. Formação continuada de professores para ministrar música nas escolas públicas do município de Belém

A partir das múltiplas vozes que ecoam nesta pesquisa, nota-se que os resultados destacam a importância da formação continuada e da adaptação à realidade local no processo educativo. A SEMEC se preocupa com a formação continuada de seus professores de música, quando estabelece o NACE para organização e formação permanente.

A formação continuada proposta pelo NACE é um exemplo de como esse processo pode ser implementado. Ao promover formação continuada de maneira sistemática para os professores e treinamentos para mestres da cultura popular articulando diálogos multidisciplinares, o NACE não só atualiza o conhecimento técnico dos professores, mas também fortalece o compromisso cultural e social da educação musical, criando um elo com a comunidade local e suas tradições. Essa proposta evidencia o caráter de inclusão cultural da formação contínua, que permite aos professores se atualizarem com as novas demandas pedagógicas, ao mesmo tempo em que aprofundam o conhecimento sobre as raízes culturais locais.

A experiência de adaptação e integração da BNCC com as realidades locais registrada nas Diretrizes Curriculares da RME de Belém e praticada pelo NACE refletem um movimento de personalização do currículo, que leva em consideração as particularidades do contexto regional. Conforme observado nos resultados, muitos professores precisavam de orientações sobre como estruturar seus planos anuais, e esse esforço de orientação e apoio contribui para a qualificação e o aprimoramento dos profissionais.

Segundo Ribeiro et al. (2013) e Costa e Defreitas Júnior (2020), muitos professores do Ensino Básico iniciam sua formação musical em contextos informais, como igrejas e projetos sociais, complementada por sua experiência prática em bandas e conjuntos. Essa formação, embora rica em aspectos práticos, é complementada pela formação teórica adquirida nas Licenciaturas. No entanto, a formação inicial não é suficiente para enfrentar os desafios contínuos da prática docente. Portanto, formação continuada e aperfeiçoamento profissional se tornam cruciais, especialmente em um cenário de rápidas mudanças tecnológicas.

5.4.4. A prática docente, metodologias e currículos para o ensino de música nas escolas públicas do município de Belém

Dos resultados encontrados na pesquisa, ressoam também as múltiplas vozes sobre a prática docente, metodologias e currículos para o ensino de música nas escolas públicas da RME de Belém. As limitações impostas pela falta de recursos e infraestruturas adequadas, as múltiplas interpretações ou a falta de conhecimento das leis por parte da gestão e do professor sobre como devem inserir a música na organização curricular e na carga-horária das escolas, revelam uma verdadeira polifonia com “linhas melódicas” independentes acontecendo simultaneamente na grande obra da prática docente.

No ensino de música nas escolas públicas da RME de Belém, a crítica à BNCC, especialmente sua visão das artes como "linguagens" em vez de áreas de conhecimento com valor próprio, é uma preocupação central. A adaptação desta à realidade local a partir das Diretrizes Curriculares da RME de Belém representa um esforço para contextualizar e regionalizar o currículo, traçando um caminho para a atuação dos professores na rede.

A pesquisa também destaca que a maioria dos docentes da rede tem formação em Educação Artística com habilitação em Música, o que sugere que, por herança da formação inicial, a maioria ainda pensa o ensino de música na escola de maneira polivalente. Isso reflete um ponto importante discutido por Silva, Cesca e Oliveira (2013) e outros autores que defendem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como uma estratégia para integrar as diversas linguagens artísticas. Porém, a pesquisa revela ainda desafios quanto ao reconhecimento do papel do professor de música nas escolas.

Outro ponto relevante a ser destacado é a percepção da gestão escolar sobre os professores de música. Embora haja uma melhoria na recepção dos professores pela gestão escolar e pela comunidade, ainda existem desafios em relação ao apoio institucional. A "pressão" que alguns professores sentem, relacionada à falta de clareza sobre a atuação docente na escola, pode ser resolvida com esclarecimento aos gestores sobre a legislação e a prática do professor de música. Enfatizam-se também as dificuldades enfrentadas pelos professores de música, como a necessidade de trabalhar em várias escolas, com turmas grandes e a carga horária limitada. Essas condições estruturais exigem uma adaptação constante dos docentes às realidades do dia a dia escolar, o que pode comprometer a qualidade do ensino. A mudança de atitude observada nos professores, com maior conscientização sobre as especificidades de sua área, também deve ser acompanhada por uma formação contínua dos gestores, aspecto identificado como uma lacuna importante.

A questão do material didático também se revela um ponto crítico. Muitas vezes, os professores não têm acesso a recursos adequados para o ensino de música, sendo forçados a produzir seus próprios materiais ou a lidar com materiais inadequados. O uso do livro didático, em particular, é questionado, uma vez que ele tende a tratar as artes de forma fragmentada e genérica, sem atender às especificidades do ensino de música.

Por meio da revisão de literatura, a pesquisa ratifica que o ensino coletivo de instrumentos é uma abordagem viável e prática para as escolas públicas, considerando as limitações de recursos e infraestrutura. Essa prática pode ser vista como uma solução inclusiva, permitindo que mais alunos tenham acesso à prática musical, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de colaboração e interação social. Este tipo de abordagem parece ser eficaz, já que "a exploração sensorial promovida por experimentos palpáveis e visíveis torna o ensino de música para crianças mais eficiente" (Alves, 2015). A ideia do uso de instrumentos pode contribuir para o desenvolvimento, pois oferece uma experiência direta e concreta com a música, tornando o aprendizado mais significativo.

Outra estratégia apontada pela revisão de literatura é o uso de repertórios musicais multi e interculturais. A introdução de músicas de diferentes culturas e estilos amplia os horizontes dos alunos e permite que eles se conectem com a música de forma mais pessoal. O trabalho com um repertório diversificado, que contemple tanto o que é próximo das preferências dos estudantes quanto novas referências musicais, é uma estratégia pedagógica crítica. Conforme Migon e Nogueira (2015), "as experiências de apreciação musical promovem um repertório mais amplo, favorecendo uma prática pedagógica de grande alcance e envolvimento". Essa abordagem não só enriquece o aprendizado musical, mas também pode contribuir para uma visão mais plural e crítica sobre a música, desafiando estereótipos e ampliando o entendimento cultural dos alunos.

A pesquisa revelou uma série de desafios e propostas para a prática docente indicando que ainda há ações extremamente necessárias de serem realizadas para a melhoria na organização do ensino de música na rede municipal de Belém. As implicações da "polifonia" na prática docente constata como essa diversidade de interpretações afeta a qualidade e a equidade do ensino de música na rede, e acarreta disparidades no aprendizado dos alunos, reforçando a necessidade de políticas mais consistentes.

5.4.5. Políticas públicas educacionais sobre a realização da música nas escolas públicas do município de Belém

As múltiplas vozes clamam por políticas públicas educacionais que tragam clareza e

estabilidade para uma real inserção do ensino de música nas escolas da RME de Belém. Os resultados demonstraram que a descontinuidade das políticas de gestão escolar e a instabilidade das políticas públicas educacionais em relação à música na escola, que muitas vezes variam conforme o governo e a gestão municipal, afetam o desenvolvimento de ações para o ensino de música. A falta de renovação docente e a necessidade de profissionais qualificados também foi um ponto de destaque no tocante à abertura de novos concursos públicos na área. Um item positivo foi a criação das Diretrizes Curriculares da RME de Belém.

O caso da RME de Belém não é diferente do que vem acontecendo no Brasil em relação à efetivação da Lei nº 11.769/2008. Os resultados, como na revisão da literatura, reforçam que o ensino de música muitas vezes é tratado como atividade extracurricular, com oficinas e projetos paralelos, e nem sempre conduzido por profissionais habilitados, ou seja, professores de música com formação específica. A falta de uma execução coerente e unificada da política pública resulta em uma variedade de interpretações sobre como a música deve ser ministrada nas escolas, o que, por sua vez, compromete a efetividade da política.

Esse cenário revela que, embora haja avanços para a música estar na escola, no caso da RME de Belém, com oficinas ofertadas por mestres oficinairos e, no caso da Revisão da Literatura, como o Programa Mais Educação, mediante oferta de oficinas extracurriculares de música no contraturno escolar, essa abordagem não garante que a música seja tratada enquanto uma linguagem de forma plena, sendo apenas um recurso complementar. A polivalência docente nas escolas, com professores de Artes assumindo o ensino de música sem formação específica, agrava esse quadro. A música acaba se reduzindo à mera atividade lúdica ou recreativa, o que limita seu papel formativo e pedagógico. O preconceito estrutural e social em relação aos professores de arte, muitas vezes vistos como responsáveis apenas por atividades de "recreação" ou "decoração", também diminui a importância da educação musical.

Outro aspecto importante identificado na RME de Belém é a ausência de professores mais jovens na área de educação musical, o que pode indicar um problema de renovação no quadro docente da rede pública. A falta de renovação pode resultar em um desinteresse crescente pela área, limitando a continuidade e inovação do ensino de música nas escolas públicas. Essa falta de profissionais qualificados e motivados compromete a qualidade da educação musical e dificulta o cumprimento das políticas públicas educacionais estabelecidas.

Outro ponto relevante observado no caso da RME de Belém é a instabilidade das políticas públicas educacionais em relação ao ensino de música, que muitas vezes variam conforme o governo e a gestão municipal. No caso da RME de Belém, foi mencionada a situação dos instrumentos musicais deteriorados devido à falta de manutenção, um reflexo claro

da descontinuidade e falta de acompanhamento sistemático no ensino de música nas escolas. Essa descontinuidade nos projetos e recursos, muitas vezes, está vinculada a questões burocráticas e políticas, que dificultam o acesso a materiais adequados e a permanência destes no ensino musical.

As políticas de gestão escolar também afetam o desenvolvimento da música na escola, que pode ser fragmentado, dependendo das mudanças políticas ou da ausência de apoio institucional. No caso da RME, foi citada a Escola Municipal de Artes de Belém (EMAB) e, para que não seja comprometida a sua continuidade ou descontinuidade por mudanças governamentais, está assegurada por meio da lei nº 9995 de 19 de janeiro de 2024, Art. 6º, parágrafo 1º, como uma das unidades da Secretaria Municipal de Educação, logo, deve ser mantida como um espaço que cumpre o papel educacional esperado.

A ausência de uma execução coerente e unificada da política pública resulta em uma variedade de interpretações sobre como a música deve ser ministrada nas escolas, o que, por sua vez, compromete a efetividade da política. No contexto específico de Belém do Pará, a análise aponta para uma proposta de resistência às abordagens tecnicistas da educação musical. A Secretaria Municipal de Educação de Belém, com a criação das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação (RME), adaptou o currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas com uma abordagem humanizada que vai além da simples técnica musical, propondo uma educação socialmente relevante e crítica. Essa proposta se alinha com a ideia de uma educação emancipatória, convergindo com a realidade cultural e social dos alunos, realçando-se enquanto medida alternativa e mais crítica às abordagens dominantes.

Entretanto, ainda persiste o desafio de garantir que as diretrizes curriculares realmente se traduzam em práticas pedagógicas concretas nas escolas, e que o ensino de música deixe de ser apenas uma atividade pontual ou extracurricular, e estabeleça-se efetivamente enquanto disciplina estruturada e obrigatória, conforme exige a legislação.

6. CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA: CONSIDERAÇÕES

O contexto de estratégia política está intimamente ligado à identificação das ações sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades que são criadas ou reproduzidas pelas políticas públicas, incluindo aquelas voltadas para a educação (Mainardes, 2006). No caso da educação musical nas escolas públicas de Belém, as políticas implementadas precisam ser analisadas não apenas pela sua capacidade de alterar as práticas educacionais, mas também pelo seu impacto nas desigualdades sociais e na promoção de justiça social. A estratégia política, nesse contexto, envolve a articulação de ações concretas para superar as limitações estruturais, pedagógicas e sociais que ainda persistem nas escolas municipais, principalmente nas áreas mais periféricas ou com menos recursos.

Ao identificar as concepções da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará sobre o ensino de música nas escolas da rede segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém, percebeu-se um compromisso com a qualificação e diversificação das experiências musicais para os alunos. Mediante as Diretrizes Curriculares, a SEMEC assegura que a música seja tratada de maneira autônoma dentro do componente curricular de arte, com professores qualificados e com formação específica na área. Além disso, o município implementa projetos musicais no contraturno escolar, promovendo uma continuidade da aprendizagem musical com professores efetivos da rede e a garantia de carga horária suficiente para essa atividade. Outro ponto relevante são as oficinas de música, que são conduzidas por mestres e mestras, valorizando os saberes tradicionais e populares, ampliando o acesso à cultura musical diversificada. Essas iniciativas não apenas fortalecem o ensino da música nas escolas, mas também contribuem para a formação integral dos alunos, incentivando o desenvolvimento artístico e cultural dentro do contexto escolar e comunitário.

Ao deprender as concepções da coordenação responsável pela organização do ensino da arte da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará sobre o ensino de música nas escolas da rede, notou-se que a realidade do ensino de música nas escolas municipais de Belém se revela complexa e desafiadora, evidenciando a luta pela valorização e permanência da arte nas escolas. A escassez de professores qualificados, aliada à inadequada infraestrutura escolar, como salas de música mal estruturadas e a falta de isolamento acústico, compromete o pleno desenvolvimento das atividades musicais nas instituições de ensino. A criação da Escola Municipal de Artes de Belém (EMAB), no Palacete Pinho, surge como uma tentativa de expandir o acesso à educação artística.

Apesar dos esforços, como as formações continuadas oferecidas pelo Núcleo de Arte, Cultura e Educação (NACE), a resistência à implementação efetiva do ensino de música nas escolas é palpável. A falta de valorização institucional, a ausência de acompanhamento sistemático e a descontinuidade das políticas públicas educacionais dificultam a consolidação do ensino musical como um componente essencial da formação dos estudantes e legalmente posto.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha sido adaptada para incluir elementos culturais locais, como o carimbó, as dificuldades estruturais e a escassez de recursos humanos qualificados continuam a ser obstáculos significativos. Além disso, a hierarquização das linguagens artísticas, evidenciada pela falta de concursos e representatividade adequada para todas as áreas artísticas, reflete um problema estrutural que impacta diretamente o ensino de música, dificultando a criação de um ambiente equânime para prática e aprendizado.

A prática do ensino de música em Belém enfrenta, portanto, um ciclo de descontinuidade e de desafios estruturais que exigem uma abordagem mais sólida, que vá além das medidas pontuais e que garanta políticas públicas educacionais de longo prazo. A valorização da arte nas escolas precisa ser mais que uma diretriz ou um projeto temporário; deve ser uma prioridade nas decisões políticas e educacionais para garantir que as linguagens artísticas e mais especificamente a música se consolide nas escolas do município como cumprimento da Lei nº11.769/2008 e Resolução CNE/CEB nº02/2016.

Ao conhecer as concepções dos Professores de Arte da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará, Licenciados Plenos em Música ou Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música, sobre o ensino de música nas escolas da rede, constaram-se tanto a dedicação dos professores quanto as lacunas estruturais e administrativas que ainda persistem. A predominância de um corpo docente masculino e pardo, com idades variando entre 31 e 50 anos, e a escassez de professores mais jovens, indicam uma possível falta de renovação no quadro docente, o que pode afetar a inovação e continuidade do ensino de música nas escolas.

Em contrapartida, a alta qualificação acadêmica dos professores é um indicativo do compromisso com a profissionalização do ensino de música, o que pode ter sido ocasionado pela abertura de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmica e profissional nas áreas de música e artes no município de Belém. Esses programas de destaque oportunizam formação continuada e qualificação aos professores.

Ressalta-se que a ausência de professores com uma experiência intermediária (16 a 20 anos) pode representar uma lacuna geracional que precisa ser abordada. A alta rotatividade de

docentes nas escolas por conta da baixa carga horária e a diversidade de turmas atendidas também exigem flexibilidade pedagógica para garantir que o ensino seja eficaz e adaptado às diferentes realidades das escolas, o que a RME precisa repensar, propor e articular estratégias de melhoramentos para maior consistência do trabalho do professor, bem como de prevenção e redução de possível adoecimento docente.

A falta de recursos materiais e a infraestrutura inadequada são obstáculos significativos que comprometem também a qualidade do ensino de música, além de questões relacionadas à compreensão e implementação da legislação educacional. Muitos professores enfrentam desafios na produção de seus próprios materiais, e o uso do livro didático, embora útil, nem sempre é adequado às necessidades do ensino de música. Percebe-se que o material didático no Brasil se tornou objeto de disputa por parte de empresários, cabendo às secretarias de educação, apenas adquirir e, assim, transferir recursos públicos da educação para esses grupos empresariais que exercem influência sobre a condução da política educacional do país. A ausência de uma estrutura mais robusta de recursos pedagógicos contribui para a sobrecarga dos docentes e prejudica a qualidade do ensino.

Verificou-se que o ambiente escolar se mostra, em grande parte, receptivo ao ensino de música, especialmente por parte dos alunos e da comunidade escolar, embora a resistência por parte de algumas gestões e coordenações escolares ainda exista. A percepção da gestão sobre a importância do professor de música tem melhorado, mas a integração plena da disciplina no currículo escolar e o envolvimento contínuo da comunidade escolar são áreas que exigem mais trabalho e conscientização.

Em termos de políticas públicas educacionais, é claro que a educação musical nas escolas de Belém ainda enfrenta barreiras estruturais, administrativas e pedagógicas. A falta de infraestrutura adequada, recursos materiais insuficientes e a necessidade de mais capacitação para os gestores são questões que precisam ser abordadas de forma urgente. Para garantir um ensino de música legalmente constituído e que seja consistente, acessível e de qualidade para todos os alunos, é fundamental que as políticas públicas educacionais sejam reforçadas, que a formação continuada seja valorizada e que a rede municipal de Belém invista em recursos pedagógicos e materiais específicos para esse ensino. Somente assim será possível superar as limitações atuais e proporcionar uma educação musical que realmente transforme a formação dos estudantes e valorize a música nas escolas públicas do município.

Ao analisar a inserção da música nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará, a partir das concepções das múltiplas vozes, agentes do ensino de música,

depreendeu-se que, apesar das tentativas de implementação de políticas públicas educacionais e da existência de avanços, como as Diretrizes Curriculares, o cenário é marcado ainda por limitações estruturais, escassez de recursos e falta de professores para a grande demanda. Esses fatores comprometem a eficácia das políticas e a efetividade da legislação, resultando em uma aplicação inconsistente da legislação educacional e uma hierarquização das linguagens artísticas nas escolas.

A pesquisa destacou que muitos professores de música atuam de maneira polivalente, contrariando as diretrizes curriculares da RME de Belém. Isso reflete a falta de adequação nas práticas docentes, além da dissonância entre a formação acadêmica e as demandas do ensino nas escolas. Muitos docentes, ao ingressarem no ensino básico, não se sentem preparados para atuar adequadamente, o que reforça a necessidade de uma formação inicial mais alinhada à realidade das escolas, bem como o fortalecimento da formação continuada.

Para que o ensino de música se consolide como um componente fundamental no currículo da Educação Básica, é imprescindível não apenas uma formação inicial robusta, mas também uma formação continuada que inclua atualização tecnológica, valorização das tradições culturais locais e adaptação curricular ao contexto regional. Esse modelo de formação pode contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica dos professores e para a formação cultural e cidadã dos estudantes, tornando o ensino de música uma ferramenta mais eficaz de desenvolvimento integral.

Apesar do reconhecimento crescente da importância da música na Educação Básica, os desafios permanecem consideráveis. A falta de recursos adequados, a fragmentação do ensino de música e a resistência institucional à atuação específica dos professores de música dentro da área das artes são obstáculos que ainda precisam ser superados. Para isso, é fundamental que o ensino de música seja visto não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma linguagem artística essencial, capaz de promover uma educação mais crítica, criativa e socialmente engajada.

É necessário um compromisso mais forte com a atuação específica dos professores, a regularização dos concursos públicos para contratação de docentes especializados e a valorização da música como conteúdo obrigatório. Somente com políticas públicas educacionais mais sólidas e ações concretas voltadas ao fortalecimento do ensino de música será possível garantir que a disciplina seja um pilar no currículo escolar, com profissionais qualificados e comprometidos com a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Na dinâmica entre os contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas, Mainardes (2006) expõe sobre a necessidade de mecanismos de retroalimentação. Os resultados encontrados nesta pesquisa explicitam a ausência desses canais, por exemplo, as dificuldades e concepções dos professores observados no Contexto da Prática não são de conhecimento da Secretaria de Educação, que faz parte do Contexto da Produção de Texto, o que dificulta a criação de futuras diretrizes. Tampouco, o NACE, do Contexto da Influência, apresenta uma preocupação já resolvida no Contexto da Produção de Texto com a lei municipal nº 9995/2024, pelo menos não se tem conhecimento por parte deles.

Considerando a finalização deste percurso da Tese, elenco alguns pontos de reflexão para continuidade das pesquisas nessa área temática:

No cronograma inicial de pesquisa, houve a intenção de saber quais as concepções do Conselho Municipal de Educação de Belém e ouvir também algum representante direto da Secretaria Municipal de Educação sobre o ensino de Música nas escolas da RME a fim de integrar o contexto da influência (Mainardes, 2006). No entanto, mesmo protocolando em tempo hábil para pesquisa, adotando todos os critérios exigidos pelas instituições e aguardando o tempo solicitado, não houve resposta dos referidos órgãos até o momento. Fica então este item como continuidade desta pesquisa, e como sugestão que concedam atendimento aos pesquisadores.

Tentou-se buscar também por meios virtuais, pelo site oficial do Conselho Municipal de Educação de Belém, documentos que pudessem esclarecer as concepções desse órgão quanto ao ensino de música nas escolas, mas não há nenhum registro. Registra-se a sugestão de que a instituição atualize seus meios de comunicação e dê publicidade aos documentos, embora de forma virtual, para estabelecer e ampliar o diálogo entre os agentes envolvidos na educação.

É válido salientar que a representante do NACE mostrou inquietação com a não lotação do professor de música na esfera do ensino infantil na RME de Belém, o que indica prioridade somente com a lotação do professor generalista nesse nível de ensino, portanto, sendo excluídos os professores com formação específica em música na educação infantil. Essa exclusão também pode gerar excelente tema de pesquisa.

Acentua-se como imprescindível também a análise das implicações da formação docente para o currículo, a fim de evidenciar quais os aspectos da formação inicial são avaliados inadequados pelos professores, qual o perfil docente mais adequado para atender a atuação no ensino básico, além de gerar dados e recomendações mais direcionadas para as instituições de ensino superior.

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu antes da troca de gestão da prefeitura em exercício a partir de 2025, ano de defesa desta tese, e já se constata com a Portaria nº 263/2025 – GABS/SEMEC, Memorando nº005/2025 – DERH, Memorando nº06/2025 – GABS/SEMEC entre outros documentos divulgados, que houve retrocessos significativos em relação à música nas escolas da RME. Desconstruções, como a extinção do NACE por inanição, perda de carga horária dos projetos de música, retirada de direitos e ataques aos profissionais docentes, dentre outras ações estancaram o processo embrionário identificado nesta pesquisa, o qual apresenta um declínio no cumprimento da Lei nº11.769/2016 e Resolução CNE/CEB nº02/2016.

Propõe-se reaplicar a pesquisa após a mudança da gestão municipal para que haja constatação de continuidade ou vetos às ações e irregularidades sobre a inserção da música nas escolas da RME de Belém.

REFERÊNCIAS

ABREU, Washington Nogueira de; MENDES, Jean Joubert Freitas. Concepções sobre o ensino e aprendizagem de música: uma revisão sobre o tema. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

AHMAD, Laila Azize Souto; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Processos de implementação da Lei 11.769/2008: um estudo nas Redes Municipais e Estaduais de Ensino na cidade de Santa Maria/RS. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 2067 - 2077.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *In: XXVIII Congresso Nacional da ANPPOM*, 2018, Manaus-AM. **Anais [...]**.

ALVES, Elder Pereira. O Ensino de Instrumentos Musicais na Educação Básica. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

ARROYO, Margarete. Políticas Educacionais e música nas escolas públicas de São Paulo (2007-2013): uma análise com base no “Ciclo de Políticas” de Ball e Bowe. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1973 - 1987.

ARROYO, Margarete. *In: Música no Ensino Básico*. 2015, **Revista [...]**.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BEINEKE, Viviane *In: OPUS*, 2018, **Revista [...]**.

BELÉM, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém. 2022.

BERNÁL, Maria Helenita Nascimento. Estratégias e possibilidades para educação musical aplicadas em uma escola pública. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1061 - 1066.

BORGHETTI, Juliana Lhullier. A Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos (em construção) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis - SC: conquistas e perspectivas para a área de Música. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, 20.12.1961**. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Disponível em: [<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei4024-61>]. Acessado em 16 de março de 2023.

BRASIL. **A Lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau**. Série Ensino Fundamental.

Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22/2005**. BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 12/2013**. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2016**. BRASIL. **Lei nº13.415/2017**

BRAUN, Christian Miquéias; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; Wolffenbüttel, Cristina Rolim. *In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 2017. Anais [...]*.

BRAUN, Christian Miquéias; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2017, Manaus-AM. Anais [...]*.

BRITO, André Luiz Corrêa de; SCHROEDER, Edson. O Ensino de Música na Educação Básica: Um mapeamento da Microrregião de Blumenau. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...]*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1593 - 1604.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. 8.ed., São Paulo: Saraiva, 2013.

CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. Do currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais no DF. *In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019, Campo Grande-MS. Anais [...]*.

CASTRO, Vanessa Weber de. Reflexões sobre o Currículo Mínimo 2013 de Arte da Rede Estadual de Ensino Público do Rio de Janeiro. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...]*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 2176 - 2186.

CERESER, Cristina Mie Ito; GRINGS, Ana Francisca Schneider; RÖPKE, Camila Betina; HENTSCHKE, Liane. Perfil dos professores de música que atuam na educação básica no Brasil. *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2017, ManausAM. Anais [...]*.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. *In: XXV Congresso Nacional da ANPPOM, 2015, Vitória-ES. Anais [...]*.

COSTA, Marcia Victorio de Araújo. O Ensino de Música na Educação Infantil Pré-Escolar: uma visão sistêmica a partir da metodologia ativa. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. Anais [...]*.

COSTA, Lucian José de Souza; JÚNIOR, Áureo Déo DeFreitas. *In: OPUS, 2020, Revista [...]*.

COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira. *In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 2017. Anais [...]*.

DEFREITAS, Áureo. **The influence of complete teacher sequential instruction patterns, teacher delivery style, and student attentiveness on evaluation of teacher effectiveness**. Tese de doutorado. University of South Carolina. 2005.

DEL BEN, Luciana. *In: Música no Ensino Básico. 2012, Revista [...]*.

DEL BEN, Luciana; PEREIRA, Joana Lopes; MACEDO, Vanilda Lída Ferreira de; GAULKE, Tamar Genz; PIMENTEL, Maria Odília de Quadros; COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira; FRACASSO, Daniela Cesa; PUERARI, Márcia; DAENECKE, Elaine Martha; PEDRINI, Juliana Rigon. In: OPUS, 2016, **Revista [...]**.

DEL BEN, Luciana; KANDLER, Maira Ana; PEREIRA, Joana Lopes; GAULKE, Tamar Genz; VIAPIANA, Ezequiel Carvalho; DAENECKE, Elaine Martha; SILVA, Aline Clissiane Ferreira da; FRACASSO, Daniela Cesa. In: OPUS, 2019, **Revista [...]**.

ERTEL, Daniele Isabel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: Uma Investigação em Escolas Públicas de Educação Básica. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P.73-86.

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhaes. O Sistema de Ensino Paraense e o Ensino de Música. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. In: VIII Congresso Regional da ABEM Norte. 2014, Belém, Pa. **Anais [...]**.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio J. M. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FERNANDES, Midiam de Souza; SEVERO, José Simião. Programa Mais Educação: um relato de experiência com aulas de música no contraturno. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

FERNANDES, Miqueias da Silva; SOARES, Edna Andrade. In: VIII Congresso Regional da ABEM Norte. 2016, **Anais [...]**.

FERREIRA, Tiago Teixeira; MAKINO, Jéssica Mami. Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1435 - 1445.

FERREIRA FILHO, João Valter. A Música como componente curricular nas escolas públicas e privadas do Piauí: História e Memória. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

FERREIRA, Marcos de Souza; MAGALHÃES, Luiz César Marques. Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: um estudo à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. In: OPUS, 2016, **Revista [...]**.

FILIPAK, Renata; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A implementação da Lei 11.769/08 nas escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Palmeira-Pr. In: XXII Congresso Nacional

da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

FLACH, Josué Tales; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Obrigatoriedade do Ensino de Música nas Escolas: uma investigação sobre os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 em Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 317 – 326.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRACASSO, Daniela Cesa. *In: Música no Ensino Básico*. 2020, **Revista [...]**. FRANÇA, Cecília Cavalieri. *In: Música no Ensino Básico*. 2020, **Revista [...]**.

GAULKE, Tamar Genz; SILVA, Ítalo Soares da; RIBEIRO, Carlos Antonio Santos; AMORIM, Fernanda Gomes de; MOTA Yanaêh Vasconcelos; MAIA Yago Marques da Rocha Neves; GOMES, Júlio César Ferreira; ROCHA João Gomes da; MOURA Angelita Kleis Souza. *In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2019, Campo Grande-MS. **Anais [...]**.

GONÇALVES, Rafael Martins. Música no Programa Mais Educação: diálogos entre a aula de música curricular e as oficinas do PME em uma escola da rede municipal de Florianópolis. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

GOMES, Júlio César Ferreira. *In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME*, 2017. **Anais [...]**.

HENDERSON, Jucélia Estumano; HENDERSON FILHO, José Ruy; CHADA, Sonia Maria Moraes. Os (des)caminhos da educação musical em Belém do Pará: música na modalidade EJA. *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2017, ManausAM. **Anais [...]**.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (orgs). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003

JÚNIOR, José Davison da Silva. *In: XXIII Congresso Nacional da ANPPOM*, 2013, Natal-RN. **Anais [...]**.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katálisis [online]*. Vol.10, n.spe, pp.37-45. ISSN 1982-0259. <http://dx.doi.org/10.1590/s141449802007000300004>. 2007.

LIMA, Carlos André Gomes e ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *In: XXVIII Congresso Nacional da ANPPOM*, 2018, Manaus-AM. **Anais [...]**.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MADALOZZO, Vivian Agnolo. Análise de livros didáticos de música para o ensino

Fundamental I. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 423 – 434.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Cedes, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *In: Música no Ensino Básico*. 2013, **Revista [...]**.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. *In: Música no Ensino Básico*. 2012, **Revista [...]**.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. *In: XXIII Congresso Nacional da ANPPOM*, 2013, Natal-RN. **Anais [...]**.

MIGON, Cristiane Abreu; NOGUEIRA, Monique Andries. Contribuições da pedagogia crítica para a educação musical brasileira: por uma apreciação musical multi/intercultural. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão; FIGUEIRÔA, Arthur de Souza; ABREU, Delmary Vasconcelos de. *In: XXIV Congresso Nacional da ANPPOM*, 2014, São Paulo-SP. **Anais [...]**.

MUNIZ, Humberto William Alves e PINTO, José Marcelino de Rezende. *In: XXVI Congresso Nacional da ANPPOM*, 2016, Belo Horizonte - MG. **Anais [...]**.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones; RIBEIRO, Carlos Antonio Santos; ALVES, Elder Pereira; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. A caracterização do ensino da música nas escolas de Mossoró-RN: uma análise inicial. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, Pirenópolis-Go. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P.39-48.

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. O currículo polivalente em Arte e a prática de professores de música em Várzea Grande – MT. *In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2019, Campo Grande-MS. **Anais [...]**.

PENNA, Maura; MENDES, Eliane; BANDEIRA, Ian; BARROS, Olga Renalli. O Canto Coral no Programa Mais Educação: a defasagem entre a proposta e a ação. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

PENNA, Maura. *In: XXVI Congresso Nacional da ANPPOM*, 2016, Belo Horizonte - MG. **Anais [...]**.

PEREIRA, Joana Lopes. A construção de trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

[...].

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *In: Música no Ensino Básico. 2016, Revista [...].*

PEREIRA, Joana Lopes; MACEDO, Vanilda Lídia Ferreira de; GAULKE, Tamar Genz; PIMENTEL, Maria Odília de Quadros; COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; FRACASSO, Daniela Cesa; PUERARI, Márcia; DAENECKE, Elaine Martha; PEDRINI, Juliana Rigon; DEL BEN, Luciana. *In: XXIV Congresso Nacional da ANPPOM, 2014, São Paulo-SP. Anais [...].*

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro De Freitas. *In: Música no Ensino Básico. 2013, Revista [...].*

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela. Música nas escolas de educação básica: um recorte da produção científica no Brasil. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...].* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1446 - 1457.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela I. L. F. *In: OPUS, 2013, Revista [...].*

PODESTÁ, Nathan Tejada de; BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. Entre a polivalência e a transdisciplinaridade: caminhos para a formação artística e pedagógica. *In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019, Campo Grande-MS. Anais [...].*

PUERARI, Marcia. Seleção e organização de conteúdos nas aulas de música: resultados de um estudo de caso com uma professora do ensino fundamental. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...].* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 2237 - 2246.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *In: Música no Ensino Básico. 2012a, Revista [...].*

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *In: Música no Ensino Básico. 2012b, Revista [...].*

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva,. *In: XXIV Congresso Nacional da ANPPOM, 2014, São PauloSP. Anais [...].*

REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do conhecimento musical no Ensino Médio: discursos e impressões discentes. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...].* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 775 – 787.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *In: Música no Ensino Básico. 2013, Revista [...].*

RICCIARDI, Matteo. *In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 2017. Anais [...].*

ROCHA, João Gomes da; ZANETI, Evandra Bezerra de Medeiros; CARVALHO, Valéria Lazaro de. O ensino de música na rede municipal do Natal/RN: resultados da pesquisa realizada pelo GRUMUS-UFRN. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. Anais [...].*

RODRIGUES, Jessika Castro; JÚNIOR, Áureo Deo DeFreitas. *In: XXVII Congresso Nacional da ANPPOM, 2017, Campinas-SP. Anais [...].*

RODRIGUEZ, María Débora Ortiz. Espaço aula no portal do professor: Um modelo no uso das novas tecnologias da informação e das comunicações (NTICs) no ensino de música na educação básica. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...].* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1008 - 1019.

RIBEIRO, Giann Mendes; MOURA, José Magnaldo de; SILVA, José Igor Paulino da; SILVA, Fernando Dom Diego Moura da; MENDONÇA, Antonio Lucas Gabriel de Souza. Educação, Música e Tecnologia: diálogo multidisciplinar na formação continuada. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...].* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 950 – 956.

RIBEIRO, Robson. *In: XXVIII Congresso Nacional da ANPPOM, 2018a, Manaus-AM. Anais [...].*

RIBEIRO, Robson. *In: XXVIII Congresso Nacional da ANPPOM, 2018b, Manaus-AM. Anais [...].*

SANT' ANA, Edson Hansen. *In: XXIV Congresso Nacional da ANPPOM, 2014, São Paulo-SP. Anais [...].*

SANTOS, Samuel Cintra. Música no contexto das escolas públicas municipais de Barueri, SP: campo empírico de pesquisa em andamento. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...].* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1458 - 1470.

SANTOS, Carla Pereira dos. Música na escola de educação básica: conceitos e dimensões. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. Anais [...].*

SANTOS, Carla Pereira dos. *In: XXVI Congresso Nacional da ANPPOM, 2016, Belo Horizonte - MG. Anais [...].*

SANTOS, Carla Pereira dos. Reflexões sobre formação de professor de música: um olhar a partir da escola, cultura e cultura escolar. *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2017, Manaus-AM. Anais [...].*

SANTOS, Carla Pereira dos. *In: XXVII Congresso Nacional da ANPPOM, 2017, Campinas-SP. Anais [...].*

SANTOS, Micael Carvalho dos. *In: Música no Ensino Básico. 2019, Revista [...].*

SENA, Ibsen Perucci de. A normatização da lei 11.769/2008 na educação básica do DF. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. Anais [...].*

SENA, Filipp Wallajhon dos Reis Brito de; AMARAL, Ana Paula Silva da Silva. Educação musical na escola básica: uma investigação junto a rede estadual de Macapá. *In: XXIV*

Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019, Campo Grande-MS. **Anais [...]**.

SILVA, Mariana Galon da; CESCO, Sara Cecília; OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. A música na Educação Básica: um processo de conscientização pautado no diálogo. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...]*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 295 – 304.

SILVA, Carlos Antônio Freitas da; CARVALHO, Valéria Lazaro de. *In: XXVI Congresso Nacional da ANPPOM, 2016, Belo Horizonte - MG. Anais [...]*.

SILVA, Alba Valeria Vieira da; PEREIRA, Enderson Flávio Barbosa.. *In: XXIX Congresso Nacional da ANPPOM, 2019, Pelotas-RS. Anais [...]*.

SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da. *In: VIII Congresso Regional da ABEM Norte. 2020, Anais [...]*.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *In: Música no Ensino Básico. 2014, Revista [...]*.

SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; PIMENTEL, Davi de Lima. Políticas Públicas em Educação Musical: uma pesquisa-ação sobre a implementação da música em escolas de Canoas/RS. *In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019, Campo Grande-MS. Anais [...]*.

SOUZA, Gabriel Costa de. O Professor de Música: Percursos Até a Lei 11.769/08. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. Anais [...]*.

SOUZA, Shirley Goes de Oliveira; LIMA, Rogério Mendes de. O ensino de Música na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: Interdisciplinaridade ou polivalência? *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2017, Manaus-AM. Anais [...]*.

SOUZA, Jusamara; PEDRO, Renato Cardinali; LORENZETTI, Michelle Arype Girardi; LEÓN, Rosalía Trejo; MARQUES, Jaqueline Soares. Formação de professores para o ensino de música nas escolas: Relato de uma experiência no Rio Grande do Sul. *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2017, Manaus-AM. Anais [...]*.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. *In: XXVIII Congresso Nacional da ANPPOM, 2018, Manaus-AM. Anais [...]*.

STORI, Regina. Livro Didático Público de Arte: uma breve análise da proposta para o ensino de música no ensino médio paranaense. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013, Pirenópolis-Go. Anais [...]*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 1278 - 1286.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia; SCHAMBECK, Regina Finck. Implementação da Lei 11.769/2008: concepções dos gestores de educação da cidade de Blumenau/SC. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015, Natal-RN. Anais [...]*.

VIEIRA, Márton Souza. A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ: inovações e desafios. Estudos iniciais. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

WESTERMANN, Bruno; OLIVEIRA, Amós Wesley Gonçalves; LOPES, Caroline dos Santos; OLIVEIRA, Daniel Costa; ARAÚJO, Gilmar de Souza; NASCIMENTO, Leones dos Santos; SILVA, Luiz Carlos Cerqueira da, Marcio de Freitas Bandeira; MAIA, Maria de Fatima Damas Fraga; PEREIRA, Mêncio Gonçalves; CÂMARA, Patrícia Oliveira Campos. Ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA: levantamento inicial nas escolas da Rede Estadual. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, PirenópolisGo. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 976 – 986.

WILLE, Regiana Blank. *In: XXIX Congresso Nacional da ANPPOM*, 2019, Pelotas-RS. **Anais [...]**.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *In: XXII Congresso Nacional da ANPPOM*, 2012, João Pessoa, PB. **Anais [...]**.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHEFFER, Ranielly Boff. O Ensino de Música em Escolas Públicas Municipais do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir da organização dos COREDES. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2015, Natal-RN. **Anais [...]**.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Inserção da Música da Escola: investigando os impactos do Pibid. *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2017, Manaus-AM. **Anais [...]**.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *In: OPUS*, 2022, **Revista [...]**.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO NACE

1- Quais as áreas que o NACE atua para a efetivação do componente curricular arte no ensino básico público municipal? (instrução de infraestrutura, editais de efetivação docente, orientações curriculares, entre outros)

2- Qual a interferência da legislação federal sobre a prática curricular e de que modo isto afeta o ensino do componente curricular arte na educação básica pública municipal:

“A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola.” (BNCC, 2017, P.194)

a) Como o NACE interpreta a articulação indissociável e simultânea que caracterizam a singularidade da experiência artística na prática do Componente curricular Arte exposta na BNCC?

"Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance" (BNCC, 2017, p.196)

b) Como o NACE interpreta a prática do diálogo entre as linguagens artística no componente curricular Arte exposta na BNCC?

"Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral". (BNCC, 2017, p.196)

c) O NACE entende que as licenciaturas com a formação nas linguagens específicas e os docentes formados nas linguagens específicas atendem o imposto pela BNCC? De que maneira?

3 - De que modo a divisão entre as linguagens artísticas são aplicadas nas escolas públicas do município de Belém? (contratação de professores, divisão de carga horária, entre outros)

4 - Como o ensino do componente curricular arte/música acontece nas escolas públicas do município de Belém na educação infantil e no ensino fundamental? (conteúdo de linguagem específica ou prática polivalente, ênfase em datas comemorativas, oficinas de coral entre as turmas, entre outros)

5- Qual a interferência ou instrução do NACE para a efetivação da lei nº11.769/2008 e o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 nas escolas públicas do município de Belém?

6 – Qual o objetivo da formação continuada e os critérios utilizados para a escolha dos assuntos apresentados?

7- Quais as instruções para escolha e utilização dos materiais didáticos (livros, apostilas, entre outros.) fornecidos pela prefeitura no ensino de artes/música?

8– As escolas dispõem de infraestrutura adequada para o ensino de música?

9–O NACE teria sugestões/alternativas para efetivação das quatro linguagens artísticas no componente curricular arte nas escolas públicas do município de Belém?

10- O NACE tem alguma consideração a fazer sobre a prática da música na educação básica pública municipal?

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTES: múltiplas vozes sobre o componente curricular arte na rede municipal de educação de Belém do Pará

Prezado(a) professor, este é um convite para participar de pesquisa de tese de doutoramento da discente Társilla Castro Rodrigues da Silva, Doutoranda Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA), sob orientação do Profº Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior, Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil (CAAE:75219423.0.0000.0018). O objetivo dos pesquisadores é conhecer as múltiplas vozes na realização do componente curricular Arte linguagem música na escola pública de ensino regular em Belém do Pará. A sua participação neste estudo será de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Se desejar você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você * compreenda as informações dispostas neste documento e retire todas as suas dúvidas com os pesquisadores.

Procedimentos de pesquisa: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas deste questionário que permitirá a coleta de dados para efetivação desta pesquisa. **Benefícios:** Esta pesquisa pretende ser um meio facilitador para proporcionar o diálogo e ações com vistas à implementação do ensino de Artes nas escolas públicas de ensino regular em Belém do Pará.

Riscos: Embora antes de qualquer compartilhamento de dados o entrevistado tenha acesso ao texto escrito para autorizar publicação, é possível que haja estranhamento de dados, podendo ocorrer desde uma frustração na pesquisa até um bloqueio. **Garantias:** Esta pesquisa está pautada em preceitos éticos.

Caso o pesquisado considere que houve situação de constrangimento ou outras implicações de quaisquer ordens relacionadas à sua participação na pesquisa (bullying, assédio moral, frustração, bloqueio), sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhuma penalidade, e o pesquisado terá garantido o acompanhamento adequado à sua demanda, quando oriunda da pesquisa, portando assistência profissional ampla a este de forma acolhedora e ética. **Sigilo:** As informações fornecidas terão sua privacidade garantida. Ressaltamos que esta pesquisa foi estruturada seguindo os preceitos éticos de pesquisas com seres humanos, de forma a garantir a confidencialidade dos dados pessoais coletados, não permitindo, portanto, a identificação dos participantes em nenhum momento, nem mesmo quando da divulgação dos resultados e discussões, salvo sob autorização expressa. Os documentos que apresentam assinatura do participante serão arquivados pelos pesquisadores que por sua vez estão cientes de que, qualquer uso indevido de informações, incorrerá em sanções previstas pela Lei brasileira. Os resultados serão disponibilizados à comunidade acadêmica em eventos científicos e poderão instigar o lapidar ou repensar de formas eficazes de conduzir para o fortalecimento dos estudos e processos de ensino-aprendizagem voltados à educação musical.

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda, que por minha livre vontade concordo em participar voluntariamente do estudo em questão e que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em igual teor, bem como me foi dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas com os pesquisadores.

PERFIL DOS DOCENTES DE ARTE/MÚSICA DA SEMEC

3. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro: _____

4. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 anos ou mais

5. Etnia/Raça *

Marcar apenas uma oval.

- Branco(a)
- Preto(a)
- Pardo(a)
- Amarelo(a) (de origem oriental)
- indígena ou de origem indígena.

6. Município de Residência *

Marcar apenas uma oval.

- Ananindeua
- Belém
- Benevides
- Castanhal
- Distrito de Icoaraci
- Distrito de Mosqueiro
- Marituba
- Santa Bárbara do Pará
- Santa Isabel do Pará
- Outro: _____

7. Curso de Graduação *

Marcar apenas uma oval.

- Educação Artística com habilitação em música
- Licenciatura Plena em Música

8. Pós-Graduação *

Marcar apenas uma oval.

- Especialização em andamento
- Especialização concluída
- Mestrado em andamento
- Mestrado concluído
- Doutorado em andamento
- Doutorado concluído
- Não tem

9. Tempo de atuação docente na SEMEC - Belém *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 05 anos
- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 anos ou mais

10. Tipo de contrato laboral na SEMEC - Belém *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
- Temporário

11. Local de atuação na SEMEC - Belém *

Marcar apenas uma oval.

- Direção
- Formação
- Sala de aula
- Readaptado
- Outro: _____

12. Em quantas escolas da SEMEC você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 escola
- 2 escolas
- 3 escolas
- 4 escolas
- Outro: _____

13. Turmas de atuação *

Marque todas que se aplicam.

- Ciclo I (1º, 2º e 3º anos do E.F.)
- Ciclo II (4º e 5º anos do E.F.)
- Ciclo III (6º e 7º anos do E.F.)
- Ciclo IV (8º e 9º anos do E.F.)
- EJA

14. Marque as legislações curriculares utilizadas em seu planejamento pedagógico *

Marque todas que se aplicam.

- BNCC
- Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém
- Outro: _____

Indique na escala Likert qual o grau de satisfação quanto à receptividade na sua **CHEGADA À ESCOLA**, ao se apresentar como professor de Arte formado em Música.

15. **Direção/Coordenação** (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito ou muito satisfeito) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Muito satisfeito

16. **Comunidade Escolar/Pais/Responsáveis** (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito ou muito satisfeito) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Muito satisfeito

17. **Estudantes** (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito ou muito satisfeito) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Muito Satisfeito

Indique na escala Likert qual o grau de satisfação quanto à receptividade na **ATUALIDADE NA ESCOLA** como professor de Arte formado em Música.

18. **Direção/Coordenação** (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito ou muito satisfeito) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Muito Satisfeito

19. **Comunidade Escolar/Pais/Responsáveis** (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito ou muito satisfeito) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Muito Satisfeito

20. **Estudantes** (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito ou muito satisfeito) *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Muito Satisfeito

ATUAÇÃO COMO PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA DA SEMEC

Este é um estudo de caso sobre o ensino de música nas escolas públicas do município de Belém, caso você tenha outro vínculo, foque na sua experiência como **PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM**.

Reforçamos

que **NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS**. Sua colaboração é valiosa, ao expressar a sua vivência como docente.

21. 1- Qual a interferência da BNCC sobre a sua prática curricular e de que modo isto afeta a sua prática de ensino do componente curricular arte na educação básica pública do município de Belém? *

Marcar apenas uma oval.

- não interfere em nada
- utilizo parcialmente
- utilizo como parâmetro
- utilizo os campos de experiência, objetos de conhecimento e habilidades
- Outro: _____

22. Justifique a resposta da pergunta 1 *

23. 2- Você entende que as licenciaturas com a formação específica na linguagem música, bem como os docentes com esta formação atendem a exigência prática no componente curricular Arte na educação básica pública do município de Belém? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

24. Justifique a resposta da pergunta 2 *

25. 3- Como você interpreta a prática das linguagens artísticas no componente curricular Arte na educação básica pública do município de Belém? *

Marcar apenas uma oval.

- interpreto como polivalência.
- interpreto como diálogo.
- interpreto como interdisciplinaridade.
- Outro: _____

26. Justifique a resposta da pergunta 3 *

27. 4- Na sua experiência prática, de que modo você aplica a linguagem música nas escolas públicas do município de Belém? *

Marcar apenas uma oval.

- ensino somente a linguagem música.
- ensino todas as linguagens artísticas (música, artes visuais, dança e teatro) sem divisão.
- ensino todas as linguagens artísticas utilizando a música como base.
- ensino todas as linguagens artísticas dividindo-as como conteúdo no decorrer do ano.
- Outro: _____

28. Justifique a resposta da pergunta 4 *

29. 5- De que modo a direção/coordenação da escola em que você trabalha no município de Belém institui o ensino de música? *

Marcar apenas uma oval.

- com conteúdo específico de música no componente curricular Arte.
- por meio de datas comemorativas.
- por meio de oficinas.
- Outro: _____

30. Justifique a resposta da pergunta 5 *

31. 6- Que tipos de dificuldades você enfrenta ou enfrentou no ensino de música na escola? (se for o caso, assinalar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- infraestrutura inadequada.
- falta de recursos didáticos específicos da área da música (instrumentos, equipamentos de som, etc).
- incompreensão ou desconhecimento da legislação que trata sobre o ensino de música na escola por parte da direção.
- muitas obrigações burocráticas.
- Outro: _____

32. Justifique a resposta da pergunta 6 *

33. 7- Quais as instruções para escolha e utilização dos materiais didáticos fornecidos pela prefeitura no ensino de artes/música? (se for o caso, assinalar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- São oferecidos livros, apostilas e materiais de planejamento da prefeitura para utilização nas aulas.
- Posso produzir minha própria apostila ou material.
- somos instruídos a seguir o livro didático.
- Não há instruções específicas sobre isso.
- Outro: _____

34. Justifique a resposta da pergunta 7 *

35. Faça suas considerações sobre o ensino da música nas escolas públicas do município de Belém. *

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes)
Laboratório Experimental de Educação Musical do PPGArtes (LEEM/PPGArtes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor, este é um convite para participar da pesquisa intitulada “**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO: múltiplas vozes sobre o ensino de música na rede municipal de educação de Belém do Pará**”, tese de doutoramento da discente Társilla Castro Rodrigues da Silva, Doutoranda Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA), sob orientação do Prof^o Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior, Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil (CAAE:75219423.0.0000.0018). O objetivo dos pesquisadores é conhecer as múltiplas vozes na realização do componente curricular Arte linguagem música na escola pública de ensino regular em Belém do Pará. A sua participação neste estudo será de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Se desejar você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações dispostas neste documento e retire todas as suas dúvidas com os pesquisadores.

Procedimentos de pesquisa: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas de entrevista semiestruturada, questionários fechados e abertos e participação de roda de conversa que permitirá a coleta de dados para efetivação desta pesquisa. **Benefícios:** Esta pesquisa pretende ser um meio facilitador para proporcionar o diálogo e ações com vistas à implementação do ensino de Artes nas escolas públicas de ensino regular em Belém do Pará. **Riscos:** Embora antes de qualquer compartilhamento de dados o entrevistado tenha acesso ao texto escrito para autorizar publicação, é possível que haja estranhamento de dados, podendo ocorrer desde uma frustração na pesquisa até um bloqueio. **Garantias:** Esta pesquisa está pautada em preceitos éticos. Caso o pesquisado considere que houve situação de constrangimento ou outras implicações de quaisquer ordens relacionadas à sua participação na pesquisa (bullying, assédio moral, frustração, bloqueio), sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhuma penalidade, e o pesquisado terá garantido o acompanhamento adequado à sua demanda, quando oriunda da pesquisa, portando assistência profissional ampla a este de forma acolhedora e ética. **Sigilo:** As informações fornecidas terão sua privacidade garantida. Ressaltamos que esta pesquisa foi estruturada seguindo os preceitos éticos de pesquisas com seres humanos, de forma a garantir a confidencialidade dos dados pessoais coletados, não permitindo, portanto, a identificação dos participantes em nenhum momento, nem mesmo quando da divulgação dos resultados e discussões, salvo sob autorização expressa. Os documentos que apresentam assinatura do participante serão arquivados pelos pesquisadores que por sua vez estão cientes de que, qualquer uso indevido de informações, incorrerá em sanções previstas pela Lei brasileira. Os resultados serão disponibilizados à comunidade acadêmica em eventos científicos e poderão instigar o lapidar ou repensar de formas eficazes de conduzir para o fortalecimento dos estudos e processos de ensino-aprendizagem voltados à educação musical.

Esclarecemos que este termo é apresentado em duas vias em verso e averso, sendo uma das vias entregue ao participante.

Pesquisadores responsáveis:

Profª. Me. Társilla Castro Rodrigues da Silva
Fone: 98292-2429
Email: tarsilla.silva@uepa.br

Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas Júnior
Fone: 98128-8328
Email: aureo_freitas@yahoo.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____,
CPF _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda, que por minha livre vontade concordo em participar voluntariamente do estudo em questão e que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em igual teor, bem como me foi dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas com os pesquisadores. Informo que meus contatos são: Telefone _____/e-mail: _____.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do participante

ANEXOS

ANEXO I – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará

CARTA

V. S.^a Araceli Maria Pereira Lemos
Secretária Municipal de Educação de Belém

Solicitamos respeitosamente autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“Múltiplas vozes sobre o componente curricular Arte/música na escola pública em Belém do Pará”**, tese de doutoramento da discente Társilla Castro Rodrigues da Silva, Doutoranda Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA), sob orientação do Prof^o Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior, Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). O objetivo da pesquisadora é conhecer as múltiplas vozes na realização do componente curricular Arte linguagem música na escola pública de ensino regular em Belém do Pará.

A pesquisa justifica-se necessária por colaborar com o componente curricular Arte, mais especificamente na linguagem de música de maneira que haja contribuições no processo ensino-aprendizagem deste em Escolas Públicas de Ensino Regular. Tem sua relevância social no fato de proporcionar diálogo e ações com vistas à implementação do ensino de Artes nas escolas públicas de ensino regular em Belém do Pará. Como relevância científica, a audição das múltiplas vozes que realizam o componente curricular Arte na escola pública de ensino regular em Belém do Pará poderão oferecer às esferas e sujeitos envolvidos, análises de dados para o fortalecimento dos estudos e processos ensino-aprendizagem voltados à educação musical.

A coleta de dados será realizada por intermédio de entrevista semiestruturada com: (a) um membro da rede direcional desta instituição; (b) um membro da formação continuada de professores de Arte do município de Belém a fim de: (a) identificar as concepções da rede direcional sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em Belém do Pará; (b) identificar as concepções da coordenação do Núcleo de Arte Cultura e Educação (NACE) da SEMEC em Belém do Pará sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música.

Também será realizada aplicação de questionário fechado, entrevista coletiva, conversa com instruções normativas e questionário aberto com professores de Arte da SEMEC em Belém do Pará Licenciados Plenos em Música ou Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música afim de identificar as concepções dos Professores de Arte da SEMEC em Belém do Pará Licenciados Plenos em Música ou Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música.

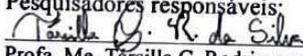
Portanto, respeitosamente solicitamos a Vossa Senhoria:

- (a) recomendação de membro da rede direcional desta instituição para realizar entrevista;
- (b) indicação ao Núcleo de Arte Cultura e Educação (NACE) para realizar entrevista e pesquisa-ação junto aos professores de Arte na linguagem Música;
- (c) autorização para aplicação da pesquisa junto a esta instituição.

Informamos que serão tomadas todas as providências quanto aos cuidados éticos, sendo o projeto submetido à Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos. Aproveitamos a oportunidade para pedirmos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações e comunicações científicas.

Certos de contar com vossa colaboração, aguardamos resposta e aproveitamos a oportunidade para agradecer antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Pesquisadores responsáveis:


Prof.ª Me. Tarsilla C. Rodrigues da Silva
Fone: 98292-2429
Email: tarsilla@ufpa.br


Prof. Dr. Aureo Déo DeFreitas Júnior
Fone: 98128-8328
Email: aureo_freitas@yahoo.com

- () recomendação de membro da rede direcional desta instituição para realizar entrevista: _____
- () indicação ao Núcleo de Arte Cultura e Educação (NACE) para realizar entrevista e pesquisa-ação junto aos professores de Arte na linguagem Música;
- () autorização para aplicação da pesquisa junto a esta instituição
Ciência: _____

ANEXO II - Termo de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará

TERMO DE ANUÊNCIA

Vimos por meio desta, manifestar o total interesse no desenvolvimento da pesquisa intitulada “**Múltiplas vozes sobre o componente curricular Arte/música na escola pública em Belém do Pará**”, tese de doutoramento da discente Társilla Castro Rodrigues da Silva, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA), sob orientação do Profº Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior, Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período correspondente a execução da pesquisa. Na oportunidade informamos que a Secretaria Municipal de Educação do Pará estará à disposição para contribuir com o bom andamento da pesquisa.

Atenciosamente,

Belém, 29 de agosto de 2023

ARACELI MARIA
PEREIRA
LEMOS:0823817024
9

Assinado de forma digital
por ARACELI MARIA PEREIRA
LEMOS:08238170249
Dados: 2023.08.29 14:40:20
-03'00'

ANEXO III – Comitê de Ética

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTES: Múltiplas vozes sobre o componente curricular arte na rede municipal de educação de Belém do Pará

Pesquisador: TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75219423.0.0000.0018

Instituição Proponente: Instituto Ciências das Artes

Patrocinador Principal: Universidade do Estado do Pará UEP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.687.354

Apresentação do Projeto:

O presente projeto objetiva trabalhar o ensino de Arte/música na escola pública de ensino básico, frente às novas realidades que se apresentam no cenário educacional atual. Busca trilhar um “novo” caminho da educação musical, assim como entender os rumos que estão sendo dados à educação musical na escola e como os pesquisadores contribuem para o direcionamento desse ensino. Sua finalidade é conhecer as concepções das múltiplas vozes, agentes do ensino da arte na educação básica, sobre a realização do componente curricular Arte, linguagem música, nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa objetiva conhecer as concepções das múltiplas vozes, agentes do ensino da arte na educação básica, sobre a realização do componente curricular Arte, linguagem música, nas escolas públicas da rede municipal de educação em Belém do Pará; Identificar as concepções do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA) sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música na escola pública de ensino regular em Belém do Pará; Identificar as concepções das coordenações de Estágio Curricular Supervisionado das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas de Formação Inicial em Licenciatura Plena em Música em Belém do Pará sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música; Identificar as concepções da rede direcional

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.687.354

sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em Belém do Pará; d) Identificar as concepções da coordenação do Núcleo de Arte Cultura e Educação (NACE) da SEMEC em Belém do Pará sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música; Identificar as concepções dos Professores de Arte da SEMEC em Belém do Pará Licenciados Plenos em Música ou Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música sobre a realização do componente curricular Arte na linguagem música.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora, antes de qualquer compartilhamento de dados o entrevistado terá acesso ao texto escrito para autorizar publicação, mas como benefícios pretende ser um meio facilitador para proporcionar o diálogo e ações com vistas à implementação do ensino de Artes nas escolas públicas de ensino regular em Belém do Pará.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se configura como relevante, uma vez que aponta a necessidade de escuta dos envolvidos na educação sobre o componente curricular Arte, linguagem e música no ensino básico. Sua realização objetiva políticas públicas que auxiliem nos direitos ao ensino das artes na escola pública de ensino regular em Belém do Pará.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todos os termos necessários.

Recomendações:

Recomendação: Acreditamos na necessidade de um ajuste na questão dos riscos apresentados, conforme está colocado pela pesquisadora, dá a entender que antes da publicação o respondente terá acesso ao texto final da pesquisa, com possibilidades de opinar positivamente ou negativamente. Salvo engano no entendimento do texto, considero relevante o esclarecimento no ato da entrevista sobre as perguntas realizadas e a finalidade. O texto final é de caráter interpretativo dos resultados do pesquisador. Portanto, não cabe ao respondente autorizar sua publicação. A autorização deve se dá no ato de solicitar a entrevista e esclarecer os objetivos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.			
Bairro: Guamá		CEP: 66.075-110	
UF: PA	Município: BELEM		
Telefone: (91)3201-7735	Fax: (91)3201-8028	E-mail: cepccs@ufpa.br	

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.687.354

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2225336.pdf	23/10/2023 19:48:18		Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	23/10/2023 19:47:02	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_orientador.pdf	23/10/2023 19:46:12	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	23/10/2023 19:43:10	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2225336.pdf	17/10/2023 23:27:26		Aceito
Outros	declaracao_de_isencao_onus_financeiro_assinado.pdf	17/10/2023 23:26:16	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_ao_cep_assinado.pdf	17/10/2023 23:25:17	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/10/2023 23:21:00	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2225336.pdf	12/10/2023 00:42:11		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_assinado.pdf	12/10/2023 00:40:47	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA_PESQUISA.pdf	04/10/2023 12:22:38	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/10/2023 12:20:58	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Recusado
Declaração de concordância	DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	04/10/2023 12:00:00	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Recusado
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/10/2023 11:15:59	TARSILLA CASTRO RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.687.354

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 06 de Março de 2024

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br