

O Ensino de Música em Escolas Públicas Municipais do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir da organização dos COREDES

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Daniele Isabel Ertel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
dani.ertel@hotmail.com

Jusamara Vieira Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jusa.ez@terra.com.br

Ranielly Boff Scheffer

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
raniellyscheffer@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa, em fase de finalização, investiga a inserção da música em escolas públicas municipais das 9 Regiões Funcionais de Planejamento (RFPCs) dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento do RS (COREDEs). Tem como desenho metodológico a abordagem quantitativa, o método survey interseccional de grande porte e a aplicação de questionários autoadministrados como técnica para a coleta dos dados. Para a análise dos dados optou-se pela técnica da análise de conteúdo, transversalizando conceitos de educação musical, utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas como balizamento para o entendimento da inserção da música nas escolas públicas municipais do RS. A partir dos dados obtidos e já analisados pode-se afirmar que as escolas públicas municipais destas RFPCs se encontram em sintonia. Constatou-se que as secretarias municipais educação dos municípios destas regiões não têm promovido concursos para professores com habilitação em música. Porém, grande parte das escolas promove ações musicais, através da existência de bandas e outros conjuntos musicais em seus tempos e espaços. Entende-se que os dados desta investigação, bem como os dados de outras pesquisas que têm sido empreendidas no Rio Grande do Sul e no Brasil, poderão subsidiar macro e microanálises das políticas em educação musical no país, bem como fundamentar a construção de políticas públicas para a implementação da música nas escolas do país.

Palavras-chave: Educação Musical. Música nas Escolas. Políticas Públicas. COREDEs. Lei nº 11.769/2008.

Introdução

O histórico da educação musical no Brasil é longo. Conforme Lemos Júnior (2012), os primeiros indícios coincidem com o descobrimento. Com a vinda da Família Real, em 1808, o acesso à música foi ampliado. Porém, mesmo presente desde o descobrimento, a música só foi oficialmente instituída nas escolas em 1854, e a formação específica do professor de música só foi exigida em 1890.

A partir de 1920 algumas contribuições favoreceram a expansão do ensino de música no país, com a Escola Nova, destacando-se o Canto Orfeônico de Villa-Lobos (LEMOS JÚNIOR, 2012). As reformas realizadas no ensino brasileiro em 1931 e em 1942 oportunizaram a expansão do Canto Orfeônico, tornando-o obrigatório no ensino primário e ginásial. O início da ditadura militar, em 1964, tornou necessária uma adequação à educação brasileira como um todo, modificando o nome Canto Orfeônico para Educação Musical. Em 1971 o ensino de música foi extinto dos currículos escolares, denominando-se Educação Artística, e mantendo um caráter interdisciplinar (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Nesta época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971 (LDB 5.692/71), instituiu o ensino da educação artística no ensino fundamental e médio de todo o país (BRASIL, 1971). Os conteúdos específicos das linguagens artísticas, principalmente a música, foram esvaziados, em prol de uma educação dita polivalente. Para Hentschke e Oliveira (2000), na década de 1970 predominava a tendência educacional cuja ênfase apresentava-se mais no aspecto expressivo dos indivíduos.

Penna (2004a, 2004b) investigou a política educacional para o ensino das artes no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, analisando os documentos oficiais e as implicações dos mesmos para as práticas escolares. A pesquisadora analisou a legislação e os termos normativos do ensino de música, apontando as continuidades e as modificações ocorridas entre as décadas de 1970 e 1990 (PENNA, 2004a). A autora discutiu a política educacional para o ensino das artes, a partir da análise da LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e, posteriormente, do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284, de 1973 (BRASIL, 1973). O referido parecer propunha o ensino das artes na Educação Básica em uma

perspectiva integrada, na proposta de polivalência dos professores quanto às artes plásticas, artes cênicas, música e desenho. Segundo Penna (2004a), não havia uma definição clara no texto da LDB 5.692/71 a respeito de quais linguagens artísticas deveriam ser contempladas.

Posteriormente, o Parecer CFE nº 540/77 apontou uma inadequação de enfoque na área, ocorrida em anos anteriores, afirmando que, nessa época, o ensino de música centrava-se, apenas, na teoria musical e na prática do canto coral, sendo que o ensino da Educação Artística não mais comportaria tais abordagens. A música encontrava-se no campo da educação artística (BRASIL, 1977).

Ao longo dos anos tentou-se tornar específicos os preceitos normativos para o ensino de música, evidenciado nos pareceres do Conselho Federal de Educação dos anos 1973 e 1977 (PENNA, 2004a, p.21). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDB 9.394) é, também, resultado da busca pela separação no ensino das artes na Educação Básica (BRASIL, 1996).

Apesar de a LDB nº 9.394/96 estabelecer o ensino das artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, persistiu a indefinição e a ambiguidade (PENNA, 2004a), permitindo múltiplas possibilidades e interpretações (BRASIL, 1996).

A partir da LDB 9.394/96 pesquisadores lutaram para separar as áreas das artes no ensino escolar. Apesar das mudanças pelas quais a legislação passou, na prática, o ensino ainda continuava sendo denominado Educação Artística. Os estudos e as pesquisas, desde então, têm buscado um entendimento maior a respeito do ensino de música escolar e das políticas públicas para o ensino de música na Educação Básica (WOLFFENBÜTTEL, 2014; REQUIÃO, 2013; QUEIROZ; PENNA, 2012; DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SOUZA *et al*, 2002). Apesar das tentativas para garantir a presença do ensino de música na Educação Básica, as políticas mais recentes não têm conseguido legitimar esse esforço, resultando a escassa presença de professores de música atuando na Educação Básica (WOLFFENBÜTTEL; SILVA, 2014; WOLFFENBÜTTEL, 2011; PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005).

Com a Lei nº 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade do

ensino da música na Educação Básica, o panorama legal para a inserção da música nas escolas recebeu um incremento. Conforme a lei, a inserção da música deveria entrar em vigor na data de sua publicação, em 19 de agosto de 2008, e os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas, em 2011. Passaram-se os anos e observou-se que muitas secretarias de educação não implementaram a música nas escolas.

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas, em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), para discutir o assunto com a sociedade e construir uma resolução. Estas ações resultaram no Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), aprovado em 4 de dezembro de 2013. As ações do CNE produziram efeitos em alguns municípios brasileiros. No RS observou-se a movimentação de algumas prefeituras que lançaram editais de concursos para professores de música. Todavia, estas ações ainda não foram suficientes para a inserção da música nas escolas.

Partindo destes pressupostos e da legislação vigente surgiram questionamentos em relação à inserção da música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul: Quantas RFP dos COREDEs implementam a música nas escolas? Quantas e quais RFP dos COREDEs ofertam atividades musicais? Quais são as ações de inserção da música? Quem desenvolve atividades musicais? Quantas e quais RFP dos COREDEs promovem concursos para professores de música? Quantas e quais RFP dos COREDEs possuem professores de música?

Esta pesquisa, em andamento, investiga a inserção da música em escolas públicas municipais dos 497 municípios do RS das 9 RFP dos COREDEs, que são: RFPC 1 (Centro Sul, Paranhana/Encosta da Serra, Vale do Caí, Vale do Rio dos Sinos, Metropolitana/Delta do Jacuí), RFPC 2 (Vale do Rio Pardo, Vale do Taquari), RFPC 3 (Hortênsias, Serra, Campos de Cima da Serra), RFPC 4 (Litoral), RFPC 5 (Sul), RFPC 6 (Campanha e Fronteira Oeste), RFPC 7 (Fronteira Noroeste, Missões, Noroeste Colonial e Celeiro), RFPC 8 (Alto Jacuí, Central, Jacuí Centro e Vale do Jaguari), RFPC 9 (Médio Alto Uruguai, Nordeste, Norte, Produção, Alto da Serra do Botucará e Rio da Várzea).

Caminhos Metodológicos

A metodologia fundamenta-se na abordagem quantitativa, no método *survey* (COHEN, MANION, 1994; BABBIE, 1999) e na aplicação de questionários como técnica para a coleta dos dados (LAVILLE; DIONE, 1999).

A coleta dos dados ocorreu através de contatos com as secretarias municipais de educação das 9 RFP dos COREDEs, obtendo-se informações sobre as mesmas organizadas em tabela. Após, as secretarias foram contatadas, apresentando a pesquisa, enviando questionários e solicitando parceria às secretarias.

De posse dos questionários respondidos, estes foram analisados sob a análise de conteúdo (MORAES, 1999).

Fundamentação Teórica

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em conceitos de educação musical (KRAEMER, 2000) balizados pela Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994).

A Educação Musical

Kraemer (2000) trata da educação musical como um imbricamento entre disciplinas, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e salientando as particularidades da área em relação às demais disciplinas. Esclarece que a pedagogia da música se ocupa com as relações entre pessoa(s) e música(s), dividindo seu objeto de estudo com as ciências humanas. Exemplifica essas disciplinas enfocando-as quanto aos aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos, pedagógicos e de outras disciplinas que podem ter um significado pedagógico-musical importante.

Os aspectos filosóficos, apontados por Kraemer (2000), incluem a estética da música e a antropologia pedagógica. Os aspectos históricos são tratados na perspectiva de que, sendo a história um conjunto de contribuições humanas, é importante que as pessoas

reconstruam seus próprios acontecimentos a partir do material disponível, analisando-os e os interpretando criticamente. Assim, a história abrangeria a pesquisa e a escrita histórica. O autor salienta, nessa análise, a musicologia histórica e a pedagogia histórica.

Dentre os aspectos psicológicos, Kraemer (2000) apresenta a psicologia geral da música – recepção estética e sociológica da música, pesquisa sobre aprendizagem e motivação – a psicologia da música psicológico-social – socialização musical, pesquisas sobre concepção musical e sobre comunicação – a psicologia diferenciada da música – talento musical e sua medição, desenvolvimento de testes, características da personalidade e do comportamento musical – e a psicologia do desenvolvimento – gênese de determinados comportamentos musicais e níveis de vivência relativos ao amadurecimento, crescimento e meio sociocultural.

Os aspectos sociológicos partem da sociologia da música, examinando efeitos da música, condições sociais e relações sociais relacionadas à música. O homem é observado nas áreas institucionalizadas e organizadas da educação, incluindo “processos de socialização, instituições e formas de organização, profissão, grupos de mesma idade, meios e condições legais e econômicas” (KRAEMER, 2000, p.57).

Pedagogia da música e musicologia “unem-se no esforço comum em compreender a música”. Os aspectos musicológicos são apresentados considerando-se a pesquisa musicológica – etnomusicologia, acústica, teoria da música, entre outras áreas – tratando de uma “possível análise e interpretação global dos eventos musicais”, sendo o conteúdo musical propriamente dito (KRAEMER, 2000, p.58-59). A didática da música interessar-se-ia pelos significados que as manifestações musicais poderiam adquirir no processo educacional.

Os aspectos pedagógicos partem da pedagogia, que se ocupa “com teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e consequências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais, com problemas do ensino, da aprendizagem e didáticos” (KRAEMER, 2000, p.59). São apontados diferentes ramos da pedagogia como ciência da educação: pedagogia geral, pedagogia especial, pedagogia histórica, pedagogia pré-escolar, pedagogia escolar, pedagogia da família, pedagogia social, pedagogia da

empresa/profissão/economia e pedagogia comparada. Há outras disciplinas que podem apresentar um significado pedagógico-musical especial, como ciências políticas, pedagogia do esporte, pedagogia da arte, questões medicinais e de saúde, jurídicas, pedagógico-religiosas, ecológicas, econômicas, para citar algumas das possibilidades existentes (KRAEMER, 2000).

Kraemer (2000) discute o entrelaçamento da pedagogia da música com outras disciplinas. Ressalta-se que uma perspectiva de entrelaçamento da área considera-a como resultante do enlace recíproco entre as disciplinas, criando uma espécie de teia. Essa concepção de entrelaçamento propõe uma dimensão alargada da área, com limites mais abrangentes e flexíveis.

Para Kraemer (2000), no “centro das reflexões musicais estão os problemas da apropriação e transmissão da música” (p.61). Pedagogia e pedagogia da música não se constituem disciplinas isoladas e resultam diferentes agrupamentos da área. São disciplinas de integração orientadas na ação, conforme o objeto de pesquisa. Kraemer (2000) afirma que a particularidade do saber pedagógico-musical está “no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais” (p.66). Além do conhecimento sobre fatos e contextos pedagógico-musicais, também é necessário colocar à disposição os princípios de explicação da prática músico-educacional, para as decisões, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas,

Por fim, Kraemer (2000) propõe um modelo estrutural da pedagogia da música, o qual inclui a análise e os campos de aplicação da área, os aspectos que a compõem – musicológicos, pedagógicos, entre outros – além das funções da pedagogia da música – compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a prática músico-educacional.

A Abordagem do Ciclo de Políticas

Bowe *et al* (1992) e Ball (1994) propuseram a caracterização do processo político, subsidiando a elaboração da Abordagem do Ciclo de Políticas. Para os autores, ao introduzir

a noção de um ciclo contínuo de política, a pretensão objetivava atrair a atenção para a recontextualização política que transita pelas escolas. Contudo, o panorama das pesquisas escolares requer considerar não somente um currículo nacional, mas também outros elementos que constituem a política educacional (BOWE *et al*, 1992). Há um ciclo composto de contextos que influenciam e são influenciados sendo estes os contextos da influência, do texto político, da prática, dos efeitos e da estratégia política.

O contexto em que a política é iniciada, no qual os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar as decisões, é o da influência. O segundo contexto, do texto político, constitui-se de textos representativos da política. Essas representações podem se apresentar como textos jurídicos, documentos oficiais orientadores, comentários formais ou informais, discursos, apresentações públicas de políticos e funcionários importantes, vídeos oficiais, entre outras representações (BOWE *et al*, 1992). Políticas são, portanto, intervenções textuais; contudo, elas também carregam consigo limitações e possibilidades. A resposta a esses textos tem consequências reais, sendo experienciadas no contexto da prática. Esse contexto constitui-se na arena da prática a quem a política se dirige. A política não é simplesmente recebida e implementada neste cenário, mas está sujeita à interpretação, podendo ser recriada. As pessoas que executam as políticas não se confrontam ingenuamente com os textos políticos (BOWE *et al*, 1992).

Ball (1994) expandiu a teoria, acrescentando dois contextos: dos efeitos e da estratégia política. O contexto dos efeitos preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Os efeitos das políticas apresentam-se como efeitos gerais e específicos. Os efeitos gerais de uma política são quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas – que se apresentam no contexto da prática – são agrupados e analisados. Os efeitos gerais das políticas são, por vezes, negligenciados em estudos mais particularizados em relação às mudanças ou os textos políticos como determinantes do impacto na prática. Se analisados isoladamente, os efeitos específicos podem parecer limitados. Ball sugere, então, que a análise de uma política envolva o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Por fim, o contexto da estratégia política envolve a

identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo. Esse componente é essencial para a pesquisa social crítica, e esse trabalho é produzido para uma utilização estratégica em embates e situações sociais específicas (BALL, 1994).

Ball (1994) postula a necessidade de desvincular as teorias em política educacional aos trabalhos do Estado. A política é uma “economia de poder”, um conjunto de tecnologias e práticas, cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais. Política é, ao mesmo tempo, texto e ação, palavras e contratos; isso é o que se representa e o que se pretende. Políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática, todavia, é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é criada em uma “trilética” de dominação, resistência e caos/liberdade. Então, a política não é simplesmente uma assimetria de poder. O controle ou a dominação nem sempre podem ser totalmente seguros ou tranquilos, em parte devido à agência. Entende-se que a Abordagem do Ciclo de Políticas não pretende minimizar ou subestimar os efeitos ou impactos das políticas, mas problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem (BALL, 1994).

Resultados Preliminares e Discussões

Até o momento foram coletados dados das nove RFP dos COREDEs, totalizando 200 municípios. Observou-se que a inserção da música nas escolas públicas municipais das RFP dos COREDEs investigadas encontram-se em sintonia.

Constatou-se que as prefeituras não têm promovido concursos para professores de música. Este fato remete à Abordagem do Ciclo de Políticas, salientando-se a relação entre o contexto do texto político e o contexto da prática (BOWE *et al*, 1992). Apesar da existência dos textos políticos – Lei nº 11.769/2008 e Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013) – na prática, ainda, a obrigatoriedade não se materializa na realização de concursos e na efetiva inserção da música nas escolas. Observa-se que a política para a inserção da música não foi recebida e implementada pelas secretarias das RFP dos COREDEs, como explicam Bowe *et al* (1992), mas foi sujeita às interpretações de quem as executa.

Concorda-se com Ball (1994) que explica que política é texto e ação, palavras e contratos. Mesmo com a clara legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013), a efetiva inserção da música ainda não ocorreu nas escolas.

Todavia, apesar da inexistência de concursos públicos para professores de música e da consequente ausência de professores com esta habilitação, observou-se que a música encontra-se presente nas escolas. De acordo com as informações das secretarias de educação, mesmo sem professores de música, muitas escolas promovem ações musicais, como a formação de bandas e conjuntos instrumentais, dentre outras atividades. As apresentações musicais, horas cívicas, execução de hinos e audições de músicas, também se apresentaram como atividades frequentes. Estes dados remetem a Kraemer (2000). Conforme o autor, a educação musical dar-se-á na relação entre pessoas e músicas. Então, se a escola oportuniza atividades musicais, como formações de bandas, grupos instrumentais, entre outras ações, a educação musical ocorrerá e, então, a legislação será cumprida.

Considerando-se o contexto dos efeitos (BALL, 1994), esta constatação é temerária. Conforme Ball (1994), os efeitos das políticas podem se apresentar como efeitos gerais e específicos. Se o cumprimento da legislação em música for analisado superficialmente, pode-se entender que a política está sendo atendida adequadamente. Se a análise for ampliada, observar-se-á que esta prática acarretará efeitos gerais que poderão resultar modificações no contexto do texto político. A não realização de concursos para o provimento de vagas de professores de música para as redes públicas poderá acarretar mudanças na legislação, revogando leis, como a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), e todas as demais leis e resoluções. Assim, pode-se correr o risco de não entrarem professores de música nas escolas, ou mesmo de não haver a necessidade de a legislação existir.

Políticas são, portanto, incompletas, básicas e simples (BALL, 1994), como tem se observado na legislação da música nas escolas. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. É o que se observou ao analisar os dados desta pesquisa.

Considerações Finais

Ao finalizar esta pesquisa, que objetivou investigar a inserção da música em escolas públicas municipais das 9 RFPCs dos COREDEs, constou-se a realidade da música nas escolas do RS, bem como a relevância do referencial teórico utilizado. A concepção de educação musical de Kraemer auxiliou no entendimento de como a música se insere nas escolas, ao passo que a Abordagem do Ciclo de Políticas balizou a análise da política em vigor.

Entende-se que os resultados desta investigação, bem como os dados de outras pesquisas que têm sido empreendidas no RS e Brasil, poderão subsidiar macro e microanálises das políticas em educação musical no Brasil, bem como fundamentar e ampliar a construção de políticas públicas para a implementação da música nas escolas brasileiras. A problematização que a Abordagem do Ciclo das Políticas propõe, em interlocução com os conceitos de educação musical (KRAEMER, 2000), pode auxiliar no aprofundamento destas análises sobre a legislação para a inserção da música na Educação Básica.

Por fim, aponta-se a necessidade do conhecimento e compreensão da legislação existente por parte das secretarias de educação, a fim de que seja efetivamente cumprida a lei da inserção da música nas escolas.

Referências

- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.
- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOWE, R. *et al. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 1.284, de 1973*. Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau. Educação artística: leis e pareceres. Brasília, 1973, incluindo a resolução CFE nº23/73.
- _____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE*. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 12/13, de 4 de dezembro de 2013, do CNE*. Sobre Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.
- _____. Diário Oficial da União. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.
- _____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus e dá providências. Brasília, 1971.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 4ª ed., 1994.
- DEL BEN, Luciana Marta. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. *Musica Hodie*, v.5, n.2, 2005, p.65-89. Disponível em http://www.musicahodie.mus.br/5_2/musica_hodie_5_2_artigo_5.pdf. Acesso em 5 de fevereiro de 2015.

DINIZ, Leila Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LDB 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - promulgada em 20 de dezembro de 1971 - Lei 5.692/71.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 27, p. 67-80, jan./abr. 2012. p.67-80. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/715/71523347005.pdf>. Acesso em 5 de fevereiro de 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em file:///C:/Users/Cristina/Downloads/3662-20176-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 4 de fevereiro de 2015.

REQUIÃO, Luciana. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? *Educação: Teoria e Prática*/ Rio Claro/ Vol. 23, n.43/ p. 169-181/ Mai-Ago. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v23n43/v23n43a11.pdf>. Acesso em 4 de fevereiro de 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

SOUZA, Jusamara Vieira *et al.* A música na escola. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos. Porto Alegre, novembro de 2002.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica. Curitiba: Prismas, 2014.

_____. Ensino de música na educação básica: uma investigação em escolas públicas do Rio Grande do Sul. XXI Congresso da ANPPOM, 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2011, p.335-340.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SILVA, Patrick da Costa. O ensino de música no litoral do Rio Grande do Sul: uma pesquisa sobre educação musical em escolas públicas municipais. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, *Anais...* 2014, p.1-12.